

GUIA PER A LA TRANSFORMACIÓ ANTIRACISTA DES DE L'ÀMBIT EDUCATIU



© Generalitat de Catalunya, 2025

Redacció: Fernando Macías-Aranda &
Marc Borràs i Batalla (Juny 2024)

Maquetació: Entitat Autònoma
del Diari Oficial i de Publicacions (EADOP)

Han participat en aquesta guia:

Departament d'Igualtat i Feminisme
Oficina d'Igualtat de Tracte i No-discriminació (OITND)
Departament d'Educació
Direcció General d'Innovació, Digitalització,
Currículum i Llengües
Direcció General d'Educació Inclusiva
Direcció General de l'Alumnat (Unitat de Suport a l'Alumnat en
situació de Violència, USAV)
Direcció General de Família i Comunitat
Educativa (Unitat de Suport a la Convivència Escolar, USCE)
Inspecció Educativa
Equips directius i professorat d'escoles
de Catalunya
Alumnat racialitzat no-blanc
Famílies d'alumnat racialitzat no-blanc
Entitats, Activistes i Persones Expertes
en Racisme i Educació
Fatiha El Mouali Samadi, Cristina Zhang-Yu
i Marta del Campo
Direcció General de Migracions, Refugi
i Antiracisme (DGMRA).
Generalitat de Catalunya, 2024

GUIA PER A LA TRANSFORMACIÓ ANTIRACISTA DES DE L'ÀMBIT EDUCATIU



Generalitat de Catalunya

SUMARI

PRESENTACIÓ	3
1. INTRODUCCIÓ	4
2. MARC NORMATIU	6
2.1. El principi d'igualtat i no discriminació i els Drets de la Infància	6
2.2. El principi d'igualtat i no discriminació aplicada al dret a l'educació	9
2.3. Els principis d'inclusió i comprensivitat a l'escola catalana	12
3. MARC TEÒRIC	16
3.1. Raça	16
3.2. Racisme	17
3.3. El racisme a l'Estat espanyol i a Catalunya	20
3.4. La necessitat d'aplicar una perspectiva antiracista i interseccional al sistema educatiu	23
3.5. La Pedagogia Antiracista (ARP)	26
4. DIAGNOSI ANTIRACISTA DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ	28
4.1. La transformació de la composició de l'alumnat català	28
4.2. Com s'entén la diversitat de l'alumnat català?	29
4.3. El paper del Sistema Educatiu: L'escola com a eina per a millorar les garanties d'igualtat social	36
4.4. Què contribueix al fet que el sistema educatiu pugui reproduir desigualtats socials?	40

5. CONSTRUÏM ESCOLES ANTIRACISTES. RECOMANACIONS	54
1. Marc Normatiu	54
2. Administració	55
3. Equips directius	58
4. Professorat	59
5. Famílies	59
6. Alumnat	60
7. Altres agents de la comunitat educativa	61
6. PROPOSTES ANTIRACISTES A L'AULA	62
Activitats educatives puntuals	64
7. BIBLIOGRAFIA	70



PRESENTACIÓ

A càrrec de la Consellera d'Igualtat i Feminisme

1. INTRODUCCIÓ

La coneguda frase que l'educació és un acte polític (Freire, 1990), sintetitza el paper fonamental que els processos d'ensenyament-aprenentatge tenen en la formació de la consciència crítica i en la capacitat dels individus per a participar en la transformació social. Això implica reconèixer i abordar les qüestions de poder, opressió i justícia dins i fora de l'aula. Aquesta guia té com a objectiu reflexionar entorn de les relacions de poder i contribuir a les possibilitats de transformació social a través d'aplicar una perspectiva antiracista al sistema educatiu català.

Entenem, com Freire, que l'educació mai és neutral i que tota pràctica educativa té un impacte en la formació del pensament crític i en la percepció del món dels infants i joves. En aquest sentit, l'educació o bé contribueix a la perpetuació de l'estatu quo o bé promou la transformació social. Les relacions educatives estan impregnades de dinàmiques de poder i reconèixer aquestes dinàmiques permet als educadors adoptar pràctiques que desafien les jerarquies tradicionals i promouen la igualtat.

Per això és clau la transformació antiracista del sistema educatiu, perquè l'educació pugui assolir la seva funció alliberadora, des de la construcció col·lectiva del coneixement i el desenvolupament del pensament crític, amb la finalitat última de transformació de la societat. Perquè, més enllà de la transmissió de coneixements, educar hauria de ser una manera de preparar l'alumnat per a esdevenir agents actius en la lluita contra les injustícies i les desigualtats, també per la justícia racial, perquè puguin contribuir a la construcció d'una societat més justa.

La present guia s'ha dissenyat per oferir un conjunt integral d'eines i recomanacions per ajudar a erradicar les pràctiques racistes en l'àmbit educatiu. Com a acte polític, és essencial deixar d'invisibilitzar el racisme en l'àmbit educatiu i avançar cap a objectius de justícia social, la qual no és possible sense situar el racisme al centre de l'equació. Aquest és el sentit últim de la guia que tens a les mans.

El text està estructurat en quatre blocs principals: marc normatiu, marc teòric, diagnosi i recomanacions. El primer bloc aborda les lleis i polítiques vigents que regulen el sistema educatiu, el segon explora els fonaments teòrics del racisme, el tercer proporciona una diagnosi de la situació del racisme al sistema educatiu català i el quart ofereix recomanacions concretes per als diferents agents de la comunitat educativa.

La metodologia utilitzada per a l'elaboració de la guia és qualitativa i es fonamenta en l'anàlisi documental exhaustiu i la revisió de la literatura científica pertinent per comprendre les dinàmiques que adopta el racisme en l'àmbit educatiu. Aquestes, s'han complementat i triangulat amb el coneixement recollit en diverses entrevistes semiestructurades en profunditat i grups focals, amb una àmplia varietat d'actors clau: Direccions Generals, òrgans, serveis i unitats del Departament d'Educació i del Departament d'Igualtat i Feminismes, professionals de centres educatius, alumnes i familiars racialitzats no blancs, així com persones expertes en la matèria. A totes elles, agraïm enormement la seva valuosa col·laboració, que ha estat fonamental per elaborar aquest estudi.

L'estructura de la guia és la següent: a continuació es situarà en el marc normatiu el principi d'igualtat de tracte i no discriminació i els drets de la infància, tant en el marc internacional com en el de la Unió Europea, l'estatal i el nacional. Seguidament es tractarà la importància d'aquests en relació al dret a l'educació, especialment sota els principis d'inclusió i comprensivitat que articulen l'escola catalana. Un segon apartat situarà, tant teòricament com contextualment al llarg del temps, els conceptes de raça, racisme i racialització per donar unes mínimes eines d'anàlisi per entendre el com el racisme articula el conjunt de les institucions socials, polítiques, econòmiques i cultural, arreu del planeta, i també a casa nostra. El tercer apartat aplicarà els aspectes tractats als apartats anteriors al sistema educatiu català, establint una diagnosi sobre quin marge de millora encara té l'escola catalana en la seva voluntat de ser un espai lliure de racisme. Finalment, aportem una sèrie de recomanacions a diferents nivells i per agent per tal d'impulsar les millores detectades en la diagnosi i tanca aquesta guia un apartat de recursos i accions per treballar el racisme a l'aula.

Esperem que la guia us sigui d'utilitat.

2. MARC NORMATIU

Aquest capítol de la guia vol abordar d'una manera entenedora la importància dels drets humans, dels quals l'educació n'és un, en el nostre ordenament jurídic. Principalment, l'aplicació del principi d'igualtat i no discriminació en el dret a l'educació, especialment dels infants, i quin és el seu aterratge en els conceptes d'inclusió i comprensivitat que guien l'arquitectura normativa de l'escola catalana. La pretensió d'aquest apartat no és de ser exhaustiu sinó didàctic sobre quins són els principis formals de la normativa, sense entrar a valorar encara quina n'ha estat l'aplicació.

2.1. El principi d'igualtat i no discriminació i els Drets de la Infància

Marc General

La igualtat de tracte i no-discriminació són conceptes fonamentals en el context dels drets humans i de les polítiques públiques, destinats a garantir el tractament just i equitatiu de totes les persones, sense importar les seves característiques personals o grups socials als quals pertanyen. És per això, que són d'especial transcendència en la transformació antiracista a l'àmbit educatiu. Tot i que poden ser abordats de manera separada en certes ocasions per a propòsits d'anàlisi o implementació de polítiques, en la seva essència, es tracta de conceptes interrelacionats i complementaris, que formen part d'un mateix principi.

El principi d'igualtat estableix que totes les persones tenen els mateixos drets fonamentals i que han de ser tractades de manera justa i sense discriminació. La igualtat implica que tothom ha de

tenir les mateixes oportunitats i beneficis en tots els aspectes de la vida, com l'educació, l'ocupació, la salut, la justícia, entre altres àmbits.

De la mateixa manera, el principi de la no-discriminació prohibeix la discriminació de qualsevol classe basada en característiques com l'origen ètnic, la raça, el gènere, la religió, la discapacitat, l'edat, l'orientació sexual o qualsevol altra condició personal. Implica que cap persona no pot ser tractada de manera menys favorable a causa d'aquestes característiques, i que totes les persones han de tenir les mateixes oportunitats i accés als seus drets humans fonamentals.

La consagració dels principis d'igualtat i no-discriminació deriva directament de la idea nuclear de la dignitat humana, entesa aquesta com a valor inherent i inalienable a tot ésser humà, simplement pel fet d'existir. Aquesta obliga al reconeixement del respecte i la consideració que mereixen tots els individus, independentment de les seves característiques personals, circumstàncies socials, ètniques, religioses o qualsevol altra condició. La dignitat humana implica drets inviolables per a totes les persones i fonamenta i guia el conjunt de drets recollits en la Declaració Universal de Drets Humans de 1948.

L'article 1 de la Declaració estableix que "Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i drets". Aquesta afirmació de partida subratlla la importància de reconèixer la dignitat inherent a cada individu com a fonament moral i legal per a tots els drets humans. Fet que comporta que tota persona té drets inviolables, inclosos el dret a la vida, la llibertat i la seguretat de la persona (art. 3), que han de ser respectats i protegits per la societat i les autoritats. Segons la Declaració,

tots els individus tenen dret a ser tractats amb igualtat i sense discriminació, independentment de la seva raça, sexe, religió, opinió política o qualsevol altra condició (art. 2). Així, la dignitat humana s'entén com a principi que justifica la protecció dels drets humans i la promoció de la igualtat i la no-discriminació en tots els àmbits de la vida social i política, fonament per a la construcció d'una societat justa i igualitària.

Els principis d'igualtat de tracte i no-discriminació són fonamentals per a la garantia dels drets reconeguts en els anomenats Pactes de Nova York. Aquests inclouen el Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics (PIDCP) i el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (PIDESC), ambdós de 1966, els quals conformen juntament amb la Declaració Universal de Drets Humans la Carta Internacional de Drets Humans de l'Organització de les Nacions Unides. Aquests principis serveixen com a guia per a les polítiques i pràctiques destinades a promoure el benestar i la dignitat de tots els individus, sense distinció de cap mena, i la igualtat, la justícia i el respecte als drets humans en tots els àmbits de la vida social i política.

Els Pactes de Nova York són considerats com a pilars fonamentals del sistema internacional de protecció dels drets humans perquè, a part del reconeixement universal dels drets humans, s'estableix el compromís dels Estats part a garantir els drets humans fonamentals per a totes les persones, sense discriminació de cap mena. Principalment, marca les obligacions dels Estats part en la protecció i promoció dels drets humans reconeguts i aborda la supervisió i mecanismes de control dels pactes (el Comitè de Drets Humans pel PIDCP i el Consell Econòmic i Social per al PIDESC). A més, la seva ratificació el 1976 comporta la incorporació dels tractats als sistemes legals estatals.

Per la seva banda, la Convenció Internacional sobre l'Eliminació de totes les Formes de Discriminació Racial (1969) estableix un marc jurídic internacional per a la lluita contra la discriminació racial. Defineix la discriminació racial i estableix obligacions clares per als Estats parts per garantir la igualtat i la protecció dels drets humans de totes les persones, sense distinció per motius de raça, color, llinatge o origen nacional o ètnic.

La Declaració i el Programa d'Acció que se'n deriva de la Conferència Mundial contra el Racisme, la Discriminació Racial, la Xenofòbia i les Formes Connexes d'Intolerància, de Durban (2001), proporciona un marc comprensiu per a l'acció a nivell nacional, regional i internacional que inclou recomanacions específiques i accions concretes que els països poden adoptar per abordar i erradicar el racisme i la discriminació en totes les seves formes. En aquest sentit, la conferència va reconèixer el paper crucial de l'educació en la lluita contra el racisme. Es va recomanar la incorporació de programes educatius que promoguin el respecte per la diversitat cultural i que eduquin sobre els danys del racisme i la discriminació.

En l'àmbit europeu, el Tractat de la Unió Europea (1993) afirma que la Unió es fonamenta en els valors del respecte a la dignitat humana, de la llibertat, de la democràcia, de la igualtat, de l'estat de dret i del respecte als drets humans, inclosos els drets de les persones pertanyents a minories. Aquests valors són comuns als estats membres en una societat caracteritzada pel pluralisme, la no-discriminació, la tolerància, la justícia, la solidaritat i la igualtat entre dones i homes. Per la seva banda, la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea (2000) reconeix la igualtat davant la llei de totes les persones i la prohibició de qualsevol discriminació per raó de sexe, de raça, de color, d'orígens ètnics o socials, de característiques

genètiques, de llengua, de religió o conviccions, d'opinions polítiques o de qualsevol altre tipus, de pertinença a una minoria nacional, de patrimoni, de naixement, de discapacitat, d'edat o d'orientació sexual (articles 20 i 21). Dels quals s'han derivat un seguit de directives i resolucions que despleguen l'aplicació dels drets fonamentals.

Estat espanyol i Catalunya

La igualtat de tracte i d'oportunitats constitueix la base dels drets humans i està recollida en el marc legal de molts països, inclosa Catalunya, i és d'especial incidència en el context de l'educació. Per superar la dimensió declarativa, és necessari que les diferents administracions respectin i promoguin un sistema educatiu just, inclusiu i respectuós amb els drets fonamentals de les persones, que guïi el conjunt d'actuacions i processos que han de ser garants de l'interès superior del menor, amb l'objectiu d'assolir el desenvolupament integral i una vida digna i les condicions materials i afectives, que permetin a la infància, viure plenament amb el major benestar possible.

El Preàmbul de l'Estatut de Catalunya estableix la diversitat com a tret definidor i enriquidor de Catalunya des de fa segles i fet enfortidor per als temps venidors. En conseqüència, els poders públics de Catalunya no sols han de promoure els valors de la llibertat, la democràcia, la igualtat, el pluralisme, la pau, la justícia, la solidaritat, la cohesió social, l'equitat de gènere i el desenvolupament sostenible (art. 4.3) sinó que han de vetllar per la convivència social, cultural i religiosa entre totes les persones a Catalunya i pel respecte a la diversitat de creences i conviccions ètiques i filosòfiques de les persones, i han de fomentar les relacions interculturals per mitjà de l'impuls i la creació d'àmbits de coneixement recíproc, diàleg i mediació (art. 42).

Una altra norma a destacar en la legislació catalana és l'aprovació d'una llei integral d'igualtat de tracte i no-discriminació. Aquesta ha suposat un pas endavant en la lluita contra tota forma d'explotació, maltractament i discriminació. La Llei 19/2020 té com a objectiu garantir el dret a la igualtat de tracte i a la no-discriminació per a totes les persones. Busca erradicar qualsevol acte o comportament que atempti contra la dignitat humana, el lliure desenvolupament i la lliure expressió sense discriminació per raó de la personalitat o les capacitats individuals. Respecte al seu abast, la llei regula els drets i obligacions de les persones físiques i jurídiques, tant públiques com privades, en relació amb el dret a la igualtat de tracte i la no-discriminació. Estableix els principis que han de regir les actuacions dels poders públics per prevenir, eliminar i corregir tota forma de discriminació, directa o indirecta, tant en el sector públic com en el privat.

La llei catalana d'igualtat de tracte i no-discriminació té un caràcter integral que abasta tota mena de discriminació i intolerància i estableix un marc general de regulació que s'aplica a tots els àmbits de la vida i la convivència, sense perjudici de les normatives sectorials més específiques que la complementen en determinats casos. La llei estableix principis d'actuació per a les administracions públiques en matèria d'igualtat de tracte i no-discriminació i regula diversos instruments per a la protecció i promoció d'aquest dret, com ara el Centre de Memòria Històrica i Documentació de la Discriminació, l'Observatori de la Discriminació, i la Comissió per a la Protecció i la Promoció de la Igualtat de Tracte i la No-discriminació, com un espai, aquesta darrera, de participació ciutadana i com a òrgan consultiu de les administracions. A més, estableix un règim sancionador per a l'incompliment de la llei.

La Constitució espanyola proclama la prevalença dels drets fonamentals i la igualtat de tots els ciutadans davant la llei. Aquesta constitució destaca la prohibició de discriminació i reconeix el dret a l'educació, amb èmfasi en el desenvolupament ple de la personalitat. De la mateixa manera, consagra la dignitat de la persona com a fonament de l'ordre polític i de la pau social, juntament amb els seus drets inviolables i el lliure desenvolupament de la personalitat. A més, estableix que les normes relatives als drets fonamentals i les llibertats reconegudes per la Constitució han de ser interpretades en conformitat amb la Declaració Universal de Drets Humans i els tractats i acords internacionals ratificats per Espanya en aquest àmbit, és a dir, a la llum dels estàndards internacionals de drets humans (art. 10). Això comporta seguir el principi de la igualtat davant la llei per a tots els espanyols, sense cap mena de discriminació per raó de naixença, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social (art. 14). En conseqüència, garantir la llibertat ideològica, religiosa i de culte dels individus i de les comunitats (art. 16). Perquè tot això es compleixi, és evident que es requereix una actuació proactiva dels poders públics per tal d'eliminar les barreres que limiten la llibertat i la igualtat i afavoreixin el foment de la participació ciutadana en tots els àmbits de la vida social (art. 9.2).

La Llei 62/2003 de mesures fiscals, administratives i d'ordre social transposa a l'ordenament jurídic espanyol a la legislació europea: tant el Tractat de la CE, com les directives antidiscriminatòries adoptades pel Consell, 2000/43/CE i 2000/78/CE. A més s'estableix el marc legal general per combatre la discriminació etnoracial, tant amb la definició legal de discriminació i la modificació legislativa en l'àmbit laboral, com establint les bases per la creació del Consejo para la Eliminación

de la Discriminación Racial o Étnica (article 33), el qual té com a funcions atendre i investigar les denúncies de discriminació racial o ètnica; formular recomanacions a les administracions públiques i a les empreses privades; promoure la sensibilització i la formació en matèria de discriminació racial o ètnica; i col·laborar amb les organitzacions socials i els agents socials en la lluita contra la discriminació racial o ètnica.

Finalment, cal destacar que, després d'anys de recomanacions de la Comissió Europea contra el Racisme i la Intolerància (ECRI), l'Estat espanyol va aprovar la Llei 15/2022, de 12 de juliol, integral per a la igualtat de tracte i la no-discriminació. Aquesta suposa un gran avenç en la lluita contra el racisme perquè defineix i regula la discriminació múltiple i interseccional i de mesures d'acció afirmativa, així com regular la igualtat de tracte i no-discriminació en l'esfera política, social i cultural. De la mateixa manera, estableix les garanties del dret a la igualtat de tracte i no discriminació i recollint el règim d'infraccions i sancions en aquest sentit.

2.2. El principi d'igualtat i no discriminació aplicada al dret a l'educació

El dret humà a l'educació s'emmarca dins la categorització dels drets socials, juntament amb d'altres tals com els drets laborals, al dret a la salut, a l'habitatge, etc. Aquests són teoritzats com la segona generació de drets humans, que neix amb l'assumpció de la necessitat que l'Estat liberal amplii atribucions per a garantir la plena llibertat i igualtat dels ciutadans. Amb la participació estatal en els àmbits de l'educació, la salut, el treball, la protecció social, l'habitatge, etc., neix l'estat social, el qual ha de vetllar pel funcionament de l'economia, procurar una justa redistribució

bució de la riquesa, així com vetllar per assegurar les prestacions socials necessàries.

En aquest sentit, la Constitució espanyola, en l'article 27, reconeix el dret a l'educació de tothom i consagra la llibertat d'ensenyament i estableix que l'educació ha de buscar el ple desenvolupament de la personalitat humana d'acord amb els principis democràtics i els drets fonamentals i obliga els poders públics a garantir l'accés universal a l'educació. De la mateixa manera, la Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social, estableix el dret a l'educació dels estrangers en les mateixes condicions que els espanyols, l'obligació dels poders públics a promoure l'educació a les persones estrangeres com a mesura d'integració social (art. 9), així com la consideració d'acte discriminatori la imposició de barreres a aquest dret (art. 23).

Per la seva part, l'Estatut de Catalunya, recull el dret a una educació gratuïta, de qualitat i la garantia d'un accés en igualtat de condicions, de totes les persones, sense cap distinció. De la mateixa manera, l'Estatut també es recull el dret a la formació professional i a la formació permanent, així com que les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a rebre el suport necessari per a poder accedir al sistema educatiu en igualtat de condicions. Per això, la Generalitat ha de garantir el dret a rebre ajuts públics, en els termes i condicions que estableixin les lleis, per cobrir les seves necessitats educatives i facilitar l'accés en igualtat de condicions als nivells educatius superiors, tenint en compte els seus recursos econòmics, aptituds i preferències.

El principi d'igualtat i no discriminació ha evolucionat en el temps, reflectint canvis en la societat. Les lleis i jurisprudències derivades d'aquests instruments han contribuït a abordar noves

formes de discriminació i a protegir grups que històricament han estat marginats. Tot i que la il·lustració europea dels segles xvii i xviii posa en circulació la necessitat que l'Estat democratitzi l'accés a l'educació, en tant que funció pública, aquesta sols s'inclou fugaçment en la versió jacobina de la Declaració dels Drets de l'Home de 1793. No és fins a la Constitució de Frankfurt de 1849 que es reconeix el dret a l'educació gratuïta, tot i que no obliga l'Estat a la seva provisió d'accés i, especialment, amb la proclamació de la Constitució mexicana de 1917, la primera a garantir el dret a rebre educació laica, gratuïta, nacional i de qualitat; a l'hora que s'obligava l'Estat a impartir educació primària, secundària i superior (art.3). A partir d'aquí i fins a la fi de la Segona Guerra Mundial, sols podem citar casos comptants en què els Estats garanteixen el dret a l'educació en llurs legislacions. En concret, la Declaració dels Drets del Poble Treballador i Explotat (1918) que fou la base de la subsegüent Constitució de la Unió de Repúbliques Socialistes Soviètiques (1922), la Constitució de la República de Weimar (1919) o la de la Segona República Espanyola de 1931. Precisament, l'article 48 d'aquesta era l'encarregat d'establir l'educació com a atribució essencial de l'estat i l'obligació d'aquest de garantir l'ensenyament primari gratuït i obligatori, tot facilitant l'accés a tots els graus d'ensenyament a les persones necessitades, assegurant que no estiguin condicionats més que per l'aptitud i la valoració.

Com hem dit, no fou fins a les reformes introduïdes de resultes de la Segona Guerra Mundial que la majoria dels països adopten l'estat social i el dret a l'educació s'imbricà en nombrosos instruments jurídics amb el principi d'igualtat de tracte i no discriminació i amb el concepte de dignitat de la persona. L'aprovació de la Declaració Universal dels Drets Humans de l'Organització de Nacions Unides el 1948 fa èmfasi en el fet que l'educació

tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals i que promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos, així com fomentarà les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau (art. 26). Per la seva banda, la Declaració dels Drets de l'Infant (1959) subratlla la rellevància de l'educació en el desenvolupament dels infants. El principi n.7 d'aquesta declaració estableix el dret de l'infant a rebre una educació gratuïta i obligatòria, que afavoreixi el seu desenvolupament integral en condicions d'igualtat d'oportunitats. A més, el principi n.10 destaca la necessitat de protegir els infants contra pràctiques que puguin fomentar la discriminació racial, religiosa o de qualsevol altre tipus. Per la seva part, la Convenció dels Drets de l'Infant (1989) consagra els drets dels infants, incloent-hi el dret a l'educació. La igualtat és un principi clau d'aquesta convenció, que estableix que tots els infants tenen els mateixos drets sense importar la seva raça, color de pell, sexe, llengua o origen ètnic. L'article 28 d'aquesta convenció reconeix el dret de l'infant a rebre una educació primària gratuïta i obligatòria que promogui el seu desenvolupament integral i el respecte als drets humans.

La Convenció relativa a la Lluita contra les Discriminacions a l'Esfera de l'Ensenyament (1960) reafirma el dret a l'educació sense discriminació (art. 1) i estableix l'obligació dels estats membres de prendre mesures per eliminar la discriminació en l'educació i promoure la igualtat d'oportunitats (art. 2). En el mateix sentit s'expressa la Convenció Internacional sobre l'Eliminació de totes les Formes de Discriminació Racial (1965), reforçant el principi d'igualtat i no-discriminació amb el dret dels infants a rebre una educació lliure de discriminació i promoure la seva participació plena i igualitària en l'educació (art 1 i 5).

En l'aplicació específica del principi d'igualtat i no-discriminació vinculada al dret a l'educació i la promoció de la inclusió social i cultural de diversos grups socials —tals com la població gitana i l'afrodescendent—, cal destacar un seguit de resolucions de Parlament Europeu per a combatre l'antigitanisme (2017) i protegir els Drets Fonamentals de les persones d'ascendència africana a Europa (2019), recomanacions del Consell d'Europa sobre l'educació dels gitanos i els viatgers a Europa (CM/Rec(2009)4) i sobre la inclusió de la història dels romanins i/o les poblacions itinerants als plans d'estudis i els materials d'ensenyament (CM/Rec(2020)2), del Consell de la Unió Europea relativa a l'adopció de mesures eficaces d'integració de la població gitana als Estats membres (2013), recomanació n.13 de l'European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) sobre la lluita contra l'antigitanisme o les del Comitè per a l'Eliminació de la Discriminació Racial (CERD) de Nacions Unides, contra la discriminació de les persones gitanes (n.27) i afrodescendents (n.34).

Totes aquestes resolucions i recomanacions palesen el dret a rebre suport addicional i recursos especialitzats per superar les barreres a l'educació i garantir el seu èxit acadèmic. De fet, s'alineen amb el Conveni Europeu de Drets Humans de 1953, quan disposa la necessitat que els poders públics puguin adoptar mesures per a promoure una igualtat plena i efectiva, que en alguns casos han de consistir en mesures d'acció positiva (protocol 12). En aquest sentit, voldríem emfatitzar la recomanació que la normativa fa a la sensibilització i formació el personal educatiu sobre les necessitats específiques d'aquest l'alumnat. De la mateixa manera, a la necessitat que la història dels pobles gitanos i els d'ascendència africana formi part dels plans d'estudis i es presenti dins d'una perspectiva integral sobre el colonialisme i l'esclavatge, la qual reconegui els seus efectes

adversos en l'actualitat, en les persones d'ascendència africana.

Aquests documents jurídics fonamentals estableixen un marc robust per a la protecció dels drets humans i la promoció de la igualtat i la no discriminació. El seu respecte i aplicació són crucials per a assegurar una societat justa i inclusiva, on cada individu exercici dels seus drets fonamentals sense cap mena de discriminació. Tot i la importància cabdal dels instruments jurídics rellevants, la dimensió estructural racisme supera pròpiament la normativa i segueix plenament vigent en la nostra societat.

2.3. Els principis d'inclusió i comprensivitat a l'escola catalana

Formalment, el sistema educatiu a l'Estat espanyol i a Catalunya es caracteritza per estar alineat amb els sistemes dels països del seu entorn, en l'establiment d'un model basat en la comprensivitat i la inclusió. L'educació comprensible fa referència al disseny sistemàtic del model educatiu amb l'objectiu de garantir l'accés del conjunt de l'alumnat a un aprenentatge que satisfaci les seves necessitats i afavoreixi l'èxit escolar. La comprensivitat i la inclusió han guiat els sistemes educatius europeus des de la segona meitat del segle xx, així com la majoria de les reformes integrals aprovades a l'estat Espanyol. El model comprensiu persegueix constituir una base per a la igualtat d'oportunitats i busca superar les barreres que impedeixen l'accessibilitat i l'equitat en l'educació. Igualment, té com a objectiu fomentar una major integració social i acadèmica mitjançant l'establiment d'un sistema educatiu unificat, obligatori i gratuït per al conjunt de l'alumnat, retardant l'elecció d'itineraris educatius diferenciats i establint un currículum

comú i una organització escolar i un entorn d'aula compartits.

En el model educatiu espanyol, la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE, 1990), perseguint l'equitat educativa, va marcar l'escolarització obligatòria de deu anys que no es va veure alterat amb l'aplicació de la LOE, el 2006. Això no obstant, la LOMCE de 2013 va suposar un gir de rumb respecte a les recomanacions internacionals d'afavorir la comprensivitat educativa. Amb l'argument d'afavorir l'excel·lència la llei va flexibilitzar el sistema educatiu de tal manera que comprometia l'equitat d'aquest. Principalment, mitjançant la segregació d'itineraris formatius cap a Batxillerat o cap a cicles formatius, des del segon curs de l'ESO. Amb l'aprovació de l'última reforma educativa espanyola (LOMLOE, 2020), es recupera, com a principi fonamental, el principi d'inclusivitat del conjunt de l'alumnat i es torna a centrar l'atenció en les necessitats educatives de tots els alumnes. Així, des de la dècada dels anys noranta, l'escola catalana assegura el període formatiu obligatori i comú de l'etapa d'educació primària i secundària obligatòria, que abasta dels sis als setze anys.

En la pràctica, la comprensivitat pot adoptar diverses formes, com ara polítiques d'integració escolar, suports addicionals per a estudiants amb necessitats especials, programes de reforç educatiu i estratègies per reduir el fracàs escolar. A nivell més general, pot comportar reformes en l'estructura educativa per fer-la més inclusiva i accessible, com ara l'eliminació de barreres acadèmiques i socials que segreguen els estudiants en funció de les seves capacitats o antecedents socioeconòmics. Observem, doncs, que la comprensivitat s'entronca en el binomi entre educació i igualtat d'oportunitats i participa i defensa els principis d'inclusió, equitat, qualitat i

flexibilitat en el sistema educatiu, amb l'objectiu que tots els infants i joves tinguin les mateixes oportunitats i condicions per educar-se, independentment del seu origen, gènere, classe social o capacitats. Això no obstant, cal vigilar que les diverses formes de diferenciació de la seva aplicació no comporti discriminacions per a l'alumnat.

Com es recull en el Títol preliminar de la Llei d'educació de Catalunya, 12/2009, la cohesió social i l'educació inclusiva actuen com a principis rectors del sistema educatiu català, el qual es basa en el principi d'igualtat de tracte i no-discriminació (art. 2). És a dir, els criteris de prioritat mai no poden comportar discriminació per raó de naixença, raça, sexe, religió, opinió, llengua o qualsevol altra condició o circumstància personal de l'alumne o alumna o de la seva família (art 47). Aquest mateix criteri ha de regir la programació de l'oferta educativa i el procediment d'admissió en els centres del Servei d'educació de Catalunya (Decret 11/2021, art. 3). De la mateixa manera, els criteris que regeixen a cada centre l'organització pedagògica dels ensenyaments han de contribuir a la integració dels alumnes procedents dels diversos col·lectius, en aplicació del principi d'inclusió (art. 77).

El principi d'inclusió defineix els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tot l'alumnat i, en particular, de les persones que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació. Els principis de l'educació inclusiva són fixats en el projecte educatiu de cada centre, sempre amb respecte les conviccions ideològiques i morals de la família en el marc dels principis i valors educatius establerts a les lleis, tal com recull el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (art. 5 i 7.4)

Alineada amb l'ordenament jurídic que hem tractat a dalt, la llei catalana dels drets i les oportu-

nitats en la infància i l'adolescència, estableix la garantia específica i proactiva per part de les administracions públiques del principi d'igualtat i no-discriminació, no des d'una voluntat d'homogeneïtzació sinó garantint el respecte a la diferència (art. 4 i 9). La Llei 14/2010 fa especial menció al foment i suport a l'educació (art. 13), tot establint el dret a l'educació al seu màxim grau possible, així com l'obligació de les administracions a garantir-lo. Així, explicita que "El sistema educatiu ha d'ésser un instrument per a compensar les desigualtats socials i ha de tenir en compte el respecte a la pròpia identitat, al medi ambient, a les diferències funcionals com a part de l'enriquidora diversitat humana, a la igualtat entre els sexes tenint present la diferència que suposa la construcció de la identitat femenina i la identitat masculina, i també als valors culturals d'altres països, particularment d'aquells dels quals prové l'alumnat de cada escola" (13.3). Valors culturals que en, cap cas, no poden justificar en cap cas una discriminació, limitació o exclusió d'infants i adolescents en el ple exercici d'aquest dret (13.4).

De la mateixa manera, els principis d'inclusivitat, universalització, equitat i el reconeixent la diversitat de l'alumnat en l'ampli espectre del terme (diversitat sexual i de gènere, ètnica i d'origens, de les capacitats o d'altres situacions personals i socioeconòmiques, des del respecte a la mateixa identitat i a les aportacions culturals d'altres països), són part fonamental del nou Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (art. 2). En aquest mateix sentit, l'article 10 del Decret 279/2006, de 4 de juliol de drets i deures de l'alumnat afirma que l'alumnat té el dret al respecte de les seves conviccions religioses, morals i ideològiques.

És evident, doncs, que per promoure “una escola per a tothom”, tal com estableix la llei d'educació, prèviament cal garantir un accés en condicions d'igualtat per tenir oportunitat a gaudir de les en les mateixes oportunitats educatives (art. 4), en un ambient que valori la diversitat i promogui la inclusió. Aquest fet serà clau per assegurar que tots els membres de la comunitat escolar se'ls garanteixi el dret a una bona convivència i el deure de facilitar-la (art. 7 i 30).

En el preàmbul de la llei s'exposa la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats i d'accessibilitat. La intenció d'integrar sistemàticament el conjunt de mesures i suports d'atenció educativa de tot l'alumnat en totes les etapes formatives es palesa en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. La normativa determina el nivell d'unificació i diferenciació de l'aprenentatge i organitza les formes d'agrupament amb l'objectiu de millorar el rendiment acadèmic i adaptar les metodologies per garantir l'aprenentatge i la participació de l'alumnat, especialment d'aquell amb necessitats educatives específiques.

Així doncs, l'escola catalana deixa de diferenciar models d'escolarització segons la necessitat educativa de l'alumnat i s'entén per necessitats especials aquelles que generen situacions de vulnerabilitat. És a dir, s'amplia la casuística, més enllà de la discapacitat, englobant situacions socioeconòmiques o, fins i tot, fruit de contextos migratoris. Així, es considera alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'esco-

laritat prèvia deficitària, així com els alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides (art. 3). En aquest respecte, s'expressa la voluntat de desplegar un catàleg de mesures universals, addicionals i intensives per incloure l'alumnat de necessitats específiques de suport educatiu a l'escola ordinària (art. 2).

El Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'educació de Catalunya, introdueix una variació significativa en l'articulat. El decret considera alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals l'alumnat “amb o sense necessitat específica de suport educatiu” —aquest és l'afegitó— que es troba en una situació de desavantatge educatiu en relació amb les condicions d'educabilitat bàsiques que comprometen el seu procés d'aprenentatge o que dificulta el seu èxit escolar (art. 54.3). Continua considerant com a casuística l'existència de processos migratoris recents i la incorporació tardana al sistema educatiu, associada a la manca de competència lingüística o a una escolaritat prèvia deficitària. I estableix que s'ha de facilitar l'acolliment, l'orientació i l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i gestionar l'assignació de lloc escolar a aquest alumnat (art. 17).

En aquest sentit, combatre la segregació a les institucions educatives és clau, així com l'adaptació dels mètodes d'ensenyament i els materials didàctics a les necessitats específiques de l'alumnat, per garantir que cada estudiant rebi el suport necessari per aprofitar plenament el seu potencial, compensant les desigualtats que poden procedir de factors extraescolars. L'atenció educativa de tot l'alumnat es regeix pel principi

d'escola inclusiva en llur objectiu pedagògic, per això, els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats (article 81).

Malgrat que sovint se subratlla la relació de la comprensivitat amb la inclusió i l'equitat, aquesta també implica un compromís amb l'alta qualitat de l'educació. Els currículums han de ser rics i variats, dissenyats per fomentar el pensament crític, la creativitat i les habilitats personals i interpersonals. Alhora, el sistema educatiu ha de ser prou flexible per adaptar-se a l'evolució ràpida del món actual, preparant els estudiants no només amb coneixements, sinó també amb les competències necessàries per afrontar canvis i nous reptes.

3. MARC TEÒRIC

En aquest apartat creiem necessari donar algunes eines teòriques sobre els conceptes de raça, racisme i racialització i com han anat canviant de significat al llarg del temps, fins i tot contradient-se, però mantenint-se intacta la vigència de la discriminació racial. És per això que, abans que res, volem explicitar quina és la visió del racisme de què parteix l'anàlisi d'aquesta guia.

El racisme ha estat analitzat com una doctrina de la modernitat europea elaborada al voltant de la idea de raça (Hirschman, 2004). Des de la nostra posició, volem recalcar que el racisme sobrepasa els prejudicis, estereotips i discriminacions racials i s'estableix com una estructura sistèmica i històrica de poder, que articula les institucions socials, polítiques, econòmiques i culturals, mitjançant la dominació de grups etnoracials inferioritzats. És per això que, entenem que, tal com avançàvem en la presentació de la guia, no existeix política neutra, tampoc racialment. En conseqüència, tota mesura de qualsevol administració fomenta l'equitat entre grups racials o tot el contrari, produeix discriminacions i eixampla les desigualtats existents entre aquests (Kendi, 2019).

Sintèticament, aquesta és la concepció de racisme de la que parteix la guia, punt de partida que comporta la necessitat de virar l'anàlisi de les pràctiques individuals derivades de creences, prejudicis, estereotips i mites, a les pràctiques institucionals i polítiques que es donen en les organitzacions i estructures de poder, les quals fomenten i perpetuen el tracte injust dels grups socials en funció de la identitat etnoracial. És per aquest motiu que, així com s'estructura el patriarcat, el racisme també és present sistèmicament en tots els àmbits de la societat, àmbit educatiu inclòs.

3.1. Raça

Definició la raça

La raça és una construcció social i política emprada per classificar els humans en categories taxonòmiques a partir de distincions biològiques percebudes per afavorir la seva identificació, diferenciació i jerarquització de manera sistemàtica. Per tant, des del seu origen la raça ha estat un instrument de dominació política i de control (Fanon, 1999).

Això no obstant, el concepte de raça no és una identitat única, consistent sinó que es configura en múltiples dimensions que inclouen la identitat etnoracial, l'autoclassificació, la raça observada, la raça reflectida, el fenotip, i l'ascendència racial. El terme "raça" s'utilitza com a significat per representar cadascuna d'aquestes dimensions, fet que comporta que quan parlem de raça, en realitat estem comparant entre múltiples variables diferents que estan correlacionades entre si (Roth, 2016).

Validesa de la raça

Des d'una base científica moderna, el concepte de raça aplicat a l'espècie humana, mitjançant el qual els éssers humans som assignats a diferents grups en funció de la percepció dels nostres trets físics, és considerat erroni (Lewontin et al., 1984). La hibridació entre llinatges humans substancialment divergents ha estat la regla, i no pas l'excepció, en l'evolució humana, fet que ha impactat significativament en la diversitat genètica i fenotípica de la nostra espècie (Ackermann et al., 2016). És per això que el seu ús es considera problemàtic i perjudicial (Yudell et al., 2016) i que es refuta de ple la idea que les desigualtats existents siguin determinades per factors biològics i genètics.

3.2. Racisme

Racisme científic

Això no obstant, durant segles la ciència ha teoritzat partint de conceptes preexistents de raça i de llaços sanguinis per fonamentar nocions de superioritat racial i puresa (Schnapper, 2001). Durant el període entre la Reforma i la Il·lustració es van establir les bases del pensament racial modern, sota forma de racisme científic, generant qüestions i conflictes que encara avui ens persegueixen (Hudson, 2022). A partir els segles xvi i xviii, l'expansió dels viatges, el comerç i la colonització europea arreu del món, va donar lloc a un gran augment del contacte entre la població europea i els pobles de la resta del món. Amb l'auge de la impremta i el mercat comercial del llibre, els europeus van consumir amb avidesa relats sobre el món exterior i els seus pobles, majoritàriament sota formes distorsionades o directament de ficció. La consolidació de la nova ciència i la taxonomia empírica comportaren les primeres classificacions racials, les quals reflecteixen el biaix eurocèntric de l'època. Les divisions en diferents espècies, de Francois Bernier (1684), o la categorització dels humans en quatre races, per part de Carl Linné (Systema Naturae, 1735), es consideren els inicis de la classificació racial moderna (Müller-Wille, 2014). Alhora, marquen el tret de sortida del racisme científic, fruit de l'establiment de les bases del concepte modern de raça en què els europeus són, culturalment, situats jeràrquicament al segment superior.

El pensament racial va evolucionar al costat del desenvolupament de l'estat de la nació i del liberalisme econòmic i, tot i que coetàniament va consolidar-se l'humanitarisme com a ideologia — amb l'apel·lació universalista dels drets humans com a base de la campanya per l'abolició del tràfic d'esclaus—, aquest moviment no va impedir l'ex-

pansió imperialista i l'assumpció que els humans podien ser classificats en una jerarquia que legitimava la dominació blanca. Amb la instauració del pensament racista clàssic a finals del segle XVIII, el mite genealògic va adquirir un nou significat de mà del desenvolupament de l'ambició científica en camps com l'antropologia física i la biologia. Arthur de Gobineau, Robert Knox, Gustave Le Bon, i un llarg etcètera, assentaren la idea que la raça conferia una influència decisiva en les característiques individuals i nacionals, sent la mixtura racial perniciosa i causa del declivi nacional. A finals del segle XIX, amb teòrics com Francis Galton i Herbert Spencer, el racisme científic va fonamentar corrents com el darwinisme social i l'eugenisme, amb la popularització de l'estadística biomètrica.

Aquests postulats són la bases de l'entrellaçament històric entre les dinàmiques racials i el colonialisme i imperialisme europeu, mitjançant l'ús de la raça com a eina de control i dominació, a través de la lent de la supremacia blanca (Walton & Caliendo, 2010). En el segle XX, la ideologia racista va confluïr a bona part del planeta en una miríada de lleis i pràctiques vulneradores dels drets humans per motiu racials, tals com, la segregació, la privació de ciutadania, la prohibició de la mixticitat, l'esterilització forçosa, els linxaments generalitzats, la deportació, l'assassinat i el genocidi.

Avui en dia, tot i que la ciència moderna ha desacreditat la raça com a concepte biològic significatiu, aquesta s'ha mantingut en el discurs i la pràctica acadèmica, fins i tot per aquells que critiquen la seva vigència, perpetuant-ne l'ús en les estructures socials (Schaare et al., 2023). Així, el gènere i la raça són identificats com a factors clau que influeixen en la posició jurídica i política en el món actual. La raça s'ha definit com una construcció social, tot i ser sovint mal concebuda com a real biològicament. En aquest sentit, ideologies

com el capitalisme han influït en la comprensió de la genètica, promovent el determinisme biològic, justificant les desigualtats socials, modelant les prioritats de recerca i perpetuant inequitats. Tot i que analitzar el racisme posant al centre l'estructura econòmica no il·lumina la complexa relació existent entre factors polítics, jurídics i ideològics en les dinàmiques racials (Hall, 1980), també és cert que aquesta complexitat difícilment pot ser explicable eludint el paper del sistema capitalista (Grosfoguel, 2018).

Característiques del racisme en l'actualitat

El descrèdit dels postulats del racisme científic —principalment fruit dels descobriments en els camps de la genètica i la biologia, però també arran del resultat de la Segona Guerra Mundial— afavoreix importants assumpcions tals com que les divisions racials són construccions socials i culturals i que la diversitat cultural no és el resultat d'una linealitat progressiva i determinista de la història (Lévi-Strauss, 1993). El prejudici, que fins aleshores s'havia teoritzat centrades en l'individu i les seves característiques individuals (Adorno et al., 2019; Allport, 1979) a partir de finals de la dècada dels anys 50 del s. xx, la seva anàlisi vira cap a una perspectiva col·lectiva i, per tant, social (Blumer, 1958).

Paral·lelament, el terme ètnia va prendre el relleu de la raça amb la pretensió de desplaçar una categoria biològica basada en les característiques físiques per afiliacions culturals, històriques i socials. Això no obstant, la distinció tradicional entre raça i ètnia ha estat vista com a problemàtica i difícil de delimitar, més si considerem com el poder colonial encara configura les societats actuals des d'un repartiment desigual de poder basant-se en les identitats etnoracials (Grosfoguel, 2004). Per tant, és evident que el racisme, lluny de desapa-

rèixer, s'ha actualitzat en noves formes i justificacions per adaptar-se als nous paradigmes. És per això que s'ha exhortat l'antiracisme a adoptar una estratègia que s'ajusti a les característiques de racisme a què actualment s'enfronta (Taguieff, 2001).

En el context europeu, a la fi de la Segona Guerra Mundial, se substitueix el concepte de raça per altres significants, com ara la cultura o l'ètnia i s'associa les qüestions racials al seu passat colonial o a conflictes vigents en altres latituds, sense relació amb l'Europa actual. Malgrat els esforços per eliminar la raça de l'esfera política europea, el racisme continua marcant la societat europea. Així, el fenotip encara és un marcador central de la inclusió social (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018), amb especial atenció en les discriminacions cap a persones musulmanes que són associades a les pors al canvi cultural i a l'amenaça a la pèrdua de la identitat europea (Goldberg, 2006).

El silenci sobre la raça parteix de la consideració que el racisme té el germen en la categorització racial i associa la igualtat a l'esborrament de la diferència. Això permet als estats europeus declarar-se no racistes —fins i tot antiracistes—, alhora que mantenen una visió eurocèntrica universalista i jeràrquica. Aquesta determina tant les relacions internacionals com les relacions dins dels àmbits domèstics (Lentin, 2008), principalment amb aquelles persones que viuen a Europa, però que, a causa de la seva herència cultural, història o identitat, són exclosos de la cultura dominant europea (Hall, 2021).

L'esborrament de la raça a Europa contemporània es produeix en part a partir del que s'ha denominat "ignorància blanca" (Mills, 2007), un fenomen cognitiu supremacista mitjançant el qual la raça desapareix com a variable a considerar i fa referència a la manca de consciència de les persones

blanques sobre les experiències i realitats de les persones racialitzades. La ignorància fomenta la percepció d'innocència i puresa associada a la raça blanca (Wekker, 2016), la qual es manifesta en la negació de la responsabilitat col·lectiva per l'opressió racial i colonial. Però no s'ha d'entendre la ignorància com el resultat accidental d'un descuit epistemològic sinó que com a estratègia pel manteniment de l'estatu quo racial mitjançant la manca de consciència sobre les desigualtats i els mecanismes d'opressió (Sullivan & Tuana, 2007).

L'esborrament de la raça i la no utilització categories etnoculturals, dificulta la identificació i l'abordatge d'òrgans que s'encarreguen de garantir els drets humans i la igualtat de tracte i la no discriminació. De la mateixa manera, evitar adaptar polítiques generalistes per protegir específicament grups davant el racisme s'han mostrat poc efectives per garantir els conceptes d'igualtat i universalisme que, precisament, s'invoquen com a fonament de l'esborrament racial (Geddes, 2004).

Cal destacar que en les últimes dècades han aparegut una diversitat de conceptes que intenten explicar característiques comunes del viratge que han dut a terme els postulats racistes en les anomenades societats postracials. Des del "neoracisme" (Balibar et al., 2011), o "fonamentalisme cultural" (Stolcke, 2000) s'ha intentat conceptualitzar una forma de racisme que no es basa en l'herència biològica sinó en l'exaltació de la diferència i la incompatibilitat de les identitats culturals. Aquest concepte desafía la comprensió tradicional del racisme i posa èmfasi en la modernitat del racisme com a relació social lligada a les estructures socials de l'estat nació i la divisió del treball, que estan en permanent reconstrucció.

De la mateixa manera, el "nou racisme" (Barker, 1981) fonamenta en les diferències culturals la jerarquització

de la societat i la discriminació de grups socials, mitjançant la naturalització de les diferències històriques. Estratègicament, es presenta com la defensa d'uns valors identitaris en base nacional que són considerats fixes i que es presenten amenaçats per la introducció de cultures alienes. Es tracta, doncs, d'una forma de racisme menys explícit que les formes tradicionals que, a Europa, ha centrat el seu objectiu contra la població immigrada, la qual ha estat presentada com una amenaça per a la pervivència dels valors occidentals.

A bona part del Nord Global, el racisme s'expressa de maneres subtils i indirectes, sota l'apel·lació de valors tradicionals com l'individualisme i l'autosuficiència. Sota el nom de "racisme simbòlic" (Kinder & Sears, 1981; Sears, 1988), "racisme modern" (McConahay, 1986; McConahay et al., 1981; McConahay & Hough, 1976), "racisme daltònic" (Bonilla-Silva, 2018), es presenten diferents manifestacions de racisme estructural, sota la creença que els desavantatges a què s'enfronten les persones racialitzades no-blanques són fruit d'un comportament contrari als valors tradicionals de l'ètica del treball, la superació personal i la disciplina. No pas a l'existència d'una discriminació persistent i continuada en el temps.

Atès que aquest racisme sense racistes és menys visible i adopta formes indirectes de racisme, sovint inconscient (Dovidio & Gaertner, 2000), també és més difícil d'identificar, quantificar i combatre que les formes tradicionals de racisme basades en actes manifestos d'odi. D'aquesta manera, mentre s'associa racisme a incidents excepcionals i explícits, es desplega un conjunt de pràctiques normalitzades i subtils que perpetuen el racisme a la vida diària, a través d'interseccions amb diversos eixos d'opressió (Essed, 1991). Aquesta ha acabat esdevenint una estratègia efectiva per perpetuar les desigualtats racials

que es donen en tota mena d'àrees, com la segregació residencial, la mobilitat econòmica, l'educació, la vida social i política, etc.

Racialització

Amb les contribucions a la sociologia de l'escola de Chicago sobre l'assimilació cultural, la noció de raça van ser progressivament substituïda per la de relacions entre races. És a dir, la raça es va convertir en una categoria social que contribuïa a definir la posició d'un individu en la societat, d'acord amb els seus orígens que s'inferiren per determinades característiques biològiques. És a dir, és la racialització la que crea la raça, no a l'inrevés.

En aquest sentit, entenem com a racialització aquell procés sociocultural d'assignació de categories etnoracials a persones o grups basats en els trets percebuts o en distincions culturals, siguin reals siguin atribuïdes. El procés d'adscripció significativa sobre persones condueix a la formació de categories reals d'associació grupal i identitat i l'estratificació s'institucionalitza sobre eixos racials, de classe i de gènere, afectant els àmbits socials, polítics, econòmics i psicològics (Bonilla-Silva, 1999).

En aquest sentit, cal especificar que procés de racialització no només està relacionat amb el color de pell, sinó que també inclou factors com ara l'origen migratori, la manera de parlar o trets físics, i esdevé un procés polític de jerarquització social que mostra les relacions de poder racials entre els diferents grups (Fanon, 2009). Des d'aquesta perspectiva, a tota persona se l'atribueix alguna categoria etnoracial, esdevenint la blanquitud la racialització blanca de les persones o grups socials dominants (Allen, 2012), mitjançant l'associació d'aquest amb processos de normalització, en relació constitutiva a la resta de racialitzacions (Lentin, 2020). Fet que és conegut com a "privilegi blanc".

3.3. El racisme a l'Estat espanyol i a Catalunya

Context històric

El racisme institucional l'Estat espanyol i a Catalunya dista de ser una fenomen recent, si no que s'assenta històricament al govern de les institucions, al llarg del temps. Malgrat que se cita els estatuts de neteja de sang com l'inici del racisme als regnes peninsulars, establerts formalment l'any 1449 a Toledo, la construcció de l'aparell ideològic es remunta a segles anteriors.

D'escàs impacte a Catalunya, els estatuts de neteja de sang foren un instrument de segmentació social i discriminació, mitjançant els quals els càrrecs rellevants de les institucions polítiques, religioses, laborals, educatives, etc., quedaven reservats als cristians vells, persones que acreditessin no tenir ascendència jueva conversa o morisca. Atès l'arrelament de l'antijudaisme a l'Estat espanyol, les prohibicions assentades en la puresa de sang van ser d'aplicació continuada fins al darrer terç del segle XIX, i són considerades precursors d'ideologies racistes com l'antisemitisme (Hernández Franco, 2011).

L'arribada al poder dels Reis Catòlics va significar un increment en la política d'homogeneïtzació cultural i religiosa dels Regnes de Castella i Aragó, fet que va produir greus conseqüències per les persones pertanyents a minories ètniques. Només a les Corts de Castella, de 1499 a 1788 es van dictar 28 pragmàtiques reals contra la població gitana, per les quals es promovia el seu càstig, mutilació, esclavitud, exili i mort. A aquestes, cal sumar-ne més d'una vintena de disposicions particulars per a Catalunya, València, Aragó, Navarra i Granada. Això no obstant, la legislació antigitana va ser mantinguda fins a l'arribada de la democràcia espanyola, quan el 1978 s'eliminà el reglament

de la Guàrdia Civil, darrera normativa que discriminava explícitament la població gitana (Gómez Alfaro, 2010; González Motos, 2020).

Derivada de la política racial de la puresa de sang, a partir del segle XVI, els territoris colonials espanyols van estructurar-se social i econòmicament mitjançant l'estratificació d'un sistema de castes que conferiren drets i llibertats segons el color de pell i la raça assignada, fins a la fi de l'imperi Espanyol. Atès que l'estratificació racial determinava la posició social ocupada per cada família, tot signe de mixticitat era considerat manifestació de degradació, tant moral com social, amb els consegüents problemes d'ordre social que se'n derivaven (Rodríguez-García et al., 2021).

Entesa la població com un actiu que el sobirà havia d'administrar, durant els segles XVII i XVIII el racisme absolutista va anar acompanyat del naixement de la biopolítica i llur fixació amb el creixement demogràfic i la mobilitat geogràfica (Vázquez García, 2009). La nova raó d'estat estava estretament lligada a desvincular la concepció de la pobresa de les ensenyances bíbliques, així com a perseguir la mendicitat i la vida errant. És des de postulats mercantilistes i instrumentals sobre la quantitat i "qualitat" demogràfica del regne que es legitimaren successives campanyes de control social contra grups socials específics. Principalment, l'expulsió dels moriscos —enemic intern inassimilable als conceptes de sang i religió— i la persecució de la població gitana. Però també l'assetjament de les prostitutes, accions punitives contra els "mals" pobres i la concessió d'entrada al país únicament a aquells contingents d'estrangers normalitzats als costums, la fe i els patrons de sedentarisme marcats com a acceptables. En aquest context, el rei Ferran VI aprova el pla del Marquès de l'Ensenada, anomenat la Gran Batuda o la Presó general dels gitanos, de

1749, consistent en privar de llibertat tots els gitanos i gitanes que vivien en territori espanyol, amb la intenció d'exterminar el Poble Gitano.

L'Estat espanyol va ser el darrer imperi colonial en abolir el comerç d'esclaus, al segle XIX (Martínez de Pisón, 2017). Bona part de la burgesia espanyola i catalana va enriquir-se gràcies a l'economia esclavista, principalment amb les plantacions. L'esclavitud va generar l'acumulació de capital necessària per afavorir el desenvolupament del capitalisme industrial de les metròpolis colonials. Això no obstant, a la Catalunya medieval el treball esclau constitueix un ús socioeconòmic estructural. Especialment a partir del segle XIV, mitjançant les rutes mercantils de les ciutats portuàries de la Mediterrània occidental cristiana, s'articula un tràfic mercantil d'esclaus que, en bona part, servirà de base de la primera esclavitud atlàntica (Salicrú, 2017).

Des d'una perspectiva col·lectiva, l'economia esclavista no fou pas anecdòtica, sinó que tingué vincles directes amb la prosperitat de la Catalunya industrial del segle XIX (Rodrigo & Chaviano, 2017). Lluny de constituir una activitat de risc de caràcter individual, a més d'un mecanisme d'enriquiment i ascens social personal, tant política com d'ascensió nobiliària, les factories i el comerç il·legal d'esclaus, foren un econòmic d'alta escala amb capitals vinculats als principals motors econòmics —bancari, immobiliari i transport marítim—, socialment prestigiats i protegits pel govern espanyol (Nerín, 2015).

La primera meitat del segle XX, alineats amb la tendència dominant a Europa, l'eugenèsia assolí un gran predicament a l'Estat espanyol i a Catalunya. La preocupació per la "higiene racial" va ser comuna entre les diferents nacionalitats. A Catalunya, sota el lideratge de la Societat Catalana d'Eugenèsia i en particular del demògraf Josep Vandellós, la preocupació principal gira en-

torn de la por a la baixa natalitat i la dissolució de la identitat catalana en el marc de l'alta migració dels anys trenta procedent de la resta d'Espanya. En aquest sentit, la mixtura racial entre catalans i espanyols és vista com un problema a tractar i, atesa la impossibilitat de gestionar els fluxos migratoris, es teoritza determinades mesclades com a part d'un projecte eugenèsic per enfortir i mantenir la "raça" catalana (Cleminson, 2019). El pensament de Vandellós va suposar una important influència en l'obra de Jordi Pujol i del discurs del nacionalisme català conservador de les primeres dècades de la democràcia (Domingo i Valls, 2012).

Amb l'arribada al poder del dictador Franco, el pensament eugenèsic, liderat de Juan Antonio Vallejo-Nágera, queda inserit en el cos de l'anomenat "problema d'Espanya" i el ressorgiment nacional com a esmena dels seus mals: la lluita de classes, el pluralisme polític i els nacionalismes anomenats perifèrics (Purcet Gregori, 2022). Així, l'eugenèsia franquista, d'arrel catòlica, no propugna l'esterilització, l'avortament o els mètodes anticonceptius, sinó que adopta un vessant punitiu i coercitiu cap als considerats antiespanyols. La millora de la raça espanyola, doncs, s'assoliria extirpant del cos social als enemics polítics i evitant la difusió d'idees considerades contràries a la moral (Campos, 2016).

Amb la mort de Franco i el final de la dictadura, i especialment amb l'entrada a la Unió Europea, l'Estat espanyol destina un especial esforç a afirmar-se com una democràcia moderna. En aquest intent, s'edulcora la colonització americana i s'obvia el domini a les Filipines o les colònies al Sàhara occidental i a Guinea Equatorial. Aquesta reescriptura històrica, de la qual es participa plenament des de Catalunya, afavoreix la represa de l'imaginari col·lectiu d'una societat i una identitat eminentment "blanca" (Rodríguez-García, 2022).

Situació actual

Com hem expressat al principi d'aquest apartat, el racisme s'estableix com una estructura sistèmica i històrica de poder, que articula les institucions socials, polítiques, econòmiques i culturals, mitjançant la dominació de grups etnoracials inferioritzats. En aquest sentit, en l'actualitat a casa nostra, les construccions racials encara delimiten la pertinença social i nacional percebuda i la diferenciació en el tractament de les persones, configurant-se com una estructura de jerarquització en l'exercici dels drets civils, polítics, econòmics, socials i culturals. Davant d'aquesta situació, l'adopció de polítiques públiques d'ètniques davant l'actualització del racisme que, en llur fantasia postracial, no tenen en compte els efectes duradors del colonialisme acaben sent responsables de la pervivència estructural del racisme.

En aquest sentit, és important deixar clar que el racisme no és un fenomen propi del sistema educatiu. O millor dit, no sols de l'educació. Com és fàcilment comprovable, atès que és inherent al nostre sistema social, el racisme es manifesta en tota mena d'àmbits. A tall d'exemple, darreterament han vist a la llum diferents estudis sobre l'accés a l'habitatge que constaten que les persones immigrants i les racialitzades no-blanques s'enfronten a una discriminació significativa en el mercat de lloguer (Borràs-Batalla & Macías-Aranda, 2023; Fitó, 2021; Fitó et al., 2020; Gallardo Rodríguez, 2018; García & Buch, 2020; SOS RACISMO, 2015). Tots aquests estudis evidencien un patró recurrent d'exclusió a l'accés de l'habitatge i de major precarietat residencial i inseguretat residencial de grups socials específics com la població gitana i població amb estatus migratori. En aquest sentit, s'evidencia la manca de polítiques públiques que promoguin la igualtat en l'accés

a l'habitatge i la implementació de mesures per combatre la discriminació i una major regulació i supervisió del mercat de lloguer per assegurar que es compleixin les lleis antidiscriminació.

De la mateixa manera, des de fa anys, SOS Racisme denuncia el biaix de les parades policials per perfilació etnoracial a Catalunya (SOS Racisme 2018). Aquestes pràctiques també són recollides en els informes anuals de l'Observatori Discriminacions de Barcelona, que constata el racisme com la principal causa de discriminació denunciada a la ciutat. En el mateix sentit, el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica recull en el seu informe de 2020 que més de la meitat de la població racialitzada d'Espanya (51,8%) ha manifestat que s'ha sentit discriminada a l'últim any (percepció de discriminació en diferents àmbits (educació pública, sistema de salut, administració pública, accés a l'habitatge, tractament policial, etc.). Des de l'informe anterior del 2013, la percepció de discriminació ha augmentat en gairebé tots els àmbits (CEDRE, 2021).

En l'àmbit laboral, és ben sabut que els peatges ètnics que han de suportar els treballadors d'origen estranger es mantenen tot i el temps transcorregut des de la seva arribada al país, posant en dubte la convergència progressiva de les fites laborals entre immigrants i nadius (Bernardi et al., 2011). Aquests peatges s'han evidenciat a escala de mobilitat laboral, en què dificultats burocràtiques en el reconeixement de titulacions i qualificacions dificulten la mobilitat laboral dels segments altament qualificats. De fet, Espanya encara és un dels països de l'OCDE amb la mà d'obra estrangera més sobrequalificada (OECD, 2019) i amb el pas del temps no s'evidencia una reducció de la bretxa amb els treballadors espanyols en aquest sentit (Fernández & Ortega, 2008). En aquest sentit, s'ha parlat d'etno-

estratificació de l'estructura ocupacional i de nínxols ètnics per referir-se a clara influència de l'origen en els processos d'assignació de llocs de treball en la piràmide laboral (Cachón Rodríguez, 2003). Altes desigualtats evidents a nivell d'ocupabilitat les trobem en l'índex d'atur o en la menor retribució salarial. Tot això va portar el Defensor del Pueblo a pronunciar-se en el sentit que la desigualtat que han patit els treballadors estrangers ha evitat part dels efectes negatius del mercat de treball en la població nativa, a costa d'una integració laboral deficient en el mercat laboral espanyol (Defensor del Pueblo, 2020). Evidentment, el racisme es manifesta en tots els àmbits de la nostra societat i aquests exemples sols pretenen ser un petit tast amb l'objectiu d'exemplificar-ho.

3.4. La necessitat d'aplicar una perspectiva antiracista i interseccional al sistema educatiu

La invisibilitat del racisme a l'àmbit educatiu perpetua desigualtats subtils que afecten profundament el desenvolupament i l'experiència dels alumnes racialitzats. Com no pot ser d'altra manera, la perspectiva antiracista posa en el centre de l'anàlisi social el racisme, el qual es considera com a estructural de les dinàmiques de les institucions socials, polítiques, econòmiques i culturals. En conseqüència, l'antiracisme critica a altres models teòrics i pràctics que no situïn l'eix de la raça en el lloc d'importància que mereix i que, en canvi, l'hagin desplaçat per altres conceptes com els de reconeixement de la diversitat o interacció positiva. L'activisme antiracista considera que aquest desplaçament en el centre dels models de gestió ha impedit actuar decididament contra l'estructura sistèmica racista. D'aquesta

manera, situar el focus en el respecte cap a la diversitat etnoracial o en l'impuls de la convivència entre grups, ha tendit a generar polítiques de compensació de les desigualtats i discriminacions racistes, mantenint intacta una estructura que continuarà reproduint processos d'exclusió. Del que se'n desprèn que no aplicar una política explícitament antiracista acaba legitimant la jerarquizació de l'estructura social basada en els processos de racialització.

En conseqüència, la característica principal del moviment antiracista en l'àmbit educatiu és l'anàlisi explícita que fa de les relacions de poder que es donen en les institucionals educatives i com aquestes poden produir barreres sistèmiques que generen i perpetuen el racisme. En tant que l'educació antiracista analitza tant el desenvolupament com la implementació de la política educativa, s'alinea amb la justícia social i l'equitat i pressuposa un compromís amb la praxi de l'educació —la intersecció de la teoria i la pràctica—, anant més enllà d'aquelles pràctiques que es limitaven a fomentar la tolerància i el respecte (Carr & Lundh, 2009).

Atès que els sabers epistèmics mai són neutres (Mignolo, 2003), l'educació antiracista requereix examinar críticament el marc normatiu, les polítiques educatives, plans d'estudi, currículums i condicions generals que incideixen en l'àmbit educatiu, partint de la naturalesa entrelligada i mútuament constitutiva dels diversos eixos de desigualtat, com són la raça, la classe, el gènere, la diversitat sexual, etc. (Collins, 1991). En aquest sentit, l'antiracisme prendrà especialment en consideració els mecanismes que habiliten la creació de cultures escolars racistes; l'articulació dels subjectes normatius, especialment de l'alumnat i família tipus, per l'etiquetatge que se'n

deriva; així com la racialització de les oportunitats i resultats educatius.

A grans trets, es tracta de desplaçar el subjecte normatiu en l'àmbit educatiu, de la mateixa manera com el feminisme negre i chicà va desplaçar el subjecte normatiu del feminisme. Posar en qüestió aquella política que, sota la defensa d'uns drets i valors universals, imposa una experiència homogènia, sovint basada en les perspectives de grups dominants, i falla en reconèixer les desigualtats específiques que es produeixen a les interseccions de diverses identitats socials. Per això, Audre Lorde qualificava de racista la teoria feminista blanca nord-americana que amagava les diferències entre les dones i la diferència resultant en llurs opressions, fet que habilitava que mentre unes assistien a conferències sobre teoria feminista —les feministes blanques— les altres havien de netejar les cases d'aquestes —les feministes negres (Lorde, 2018).

És important subratllar que, tot i que l'anàlisi i pràctica antiracista ressitua el racisme com a estructura que jerarquitzava el conjunt de pràctiques de la nostra societat, aquesta és conscient que la raça interacciona amb múltiples eixos d'opressió. D'aquí la importància que, des del seu origen, les perspectives antiracistes i interseccionals hagin confluït. Fet que encara dona més sentit a la reivindicació que no s'oblidi aquesta relació de vasos comunicants, especialment en un context com l'actual, que es popularitza la perspectiva interseccional. Al cap i a la fi, es tracta de tenir sempre present el context històric que neix la interseccionalitat, fruit de la necessitat de desvetllar la multiplicitat de factors sincrònics que s'amaguen darrere les desigualtats socials. D'analitzar per què les discriminacions que pateixen les dones racialitzades no-blanques difereixen tant de les discriminacions de gènere contra les dones blanques com de les discriminacions ra-

cials contra els homes racialitzats no-blancs, sense oblidar la incidència d'altres eixos.

En aquest sentit, primer de tot, és clau que la difusió de la teoria interseccional a la prestesa Europa postracial, no menystingui l'eix de la raça perquè la perspectiva interseccional serà antiracista o no serà. En segon terme, cal estar amatents que l'activisme no quedi arraconat per l'academicisme: si es menysté l'experiència de les persones racialitzades, s'estaria avalant una pràctica racista duta a terme des d'una suposada voluntat antiracista. En paraules de bell hooks, «les dones blanques que es dediquen a publicar assajos i llibres sobre com “desaprendre el racisme” continuen tenint una actitud paternalista i condescendent quan es relacionen amb dones negres [...] Ens converteixen en “l'objecte” del seu discurs privilegiat sobre la raça. Com a “objectes” continuem sent diferents, inferiors».

(hooks, 2015). Retorna, de nou, la reificació de la diversitat com a pràctica racista, independentment de la voluntat en què es dugui a terme.

De fet, tant l'antiracisme com la interseccionalitat ens proporcionen una caixa d'eines d'anàlisi per operar en l'àmbit conceptual, però, aquesta només té sentit des d'un marc de justícia social, amb l'objectiu de desarticlar els mecanismes d'opressió existents. Es tracta que l'anàlisi de les múltiples relacions entre estructures de poder com són el patriarcat, el racisme, el classisme, l'adultisme, l'heteronormativitat, capacitisme, colonialisme, etc., s'entengui no com a estructures que se sumen sinó que unes transformen les altres en la seva relació. Per això, aquesta anàlisi s'ha de dur a terme de forma aplicada. És a dir, reconeixent la importància del saber vivencial, de l'oralitat, de l'activisme, de manera situada per construir processos emancipatoris.

Les opressions són contingents a un espai-temps concret, en un context determinat. L'espai no és mai neutre sinó que esdevé una part constitutiva de les dinàmiques socials. De la mateixa manera, és indispensable situar les desigualtats dins dels processos històrics corresponents. Incloure el context dins una anàlisi dinàmica permet trencar amb les rigideses identitàries reificant, de les que hem alertat a dalt, sobre la configuració interseccional de les desigualtats. En altres paraules, les experiències de les desigualtats afecten de manera desigual a les persones, segons les posicions que ocupin en els diferents eixos de desigualtat. Per tant, una pràctica educativa concreta, no impactarà homogèniament a alumnes situats diferenciadament en eixos de desigualtat com la raça, el gènere, l'orientació sexual, la classe social..., perquè aquests eixos configuren la nostra experiència de manera diferenciada.

És a dir, l'antiracisme interseccional subratlla la importància d'entendre com les diferents formes d'opressió i privilegi interactuen simultàniament, creant experiències úniques per a individus que es troben en les interseccions de múltiples categories socials. Difícilment trobarem un subjecte oprimint en els diversos eixos de desigualtat. En uns estarà en una posició més privilegiada i en d'altres més oprimida (Hancock, 2007). Del que se'n desprèn la importància d'aplicar una perspectiva antiracista interseccional a les polítiques educatives i no aplicar pràctiques educatives, que mai són innòcues ni indiferents a la diversitat de l'alumnat, només des de l'eix etno-racial.

L'antiracisme constata com els problemes estructurals dels sistemes educatius contribueixen a un menor rendiment acadèmic i major fracàs escolar dels alumnes amb origen migratori. Des d'aquesta evidència, entén que les desigualtats en els resultats educatius són símptomes d'un

fracàs sistèmic, no de les mancances individuals i que difícilment es podran comprendre els fracassos educatius dels alumnes racialitzats sense analitzar el racisme estructural existent en el sistema educatiu des d'una perspectiva interseccional ([Helakorpi et al., 2023](#)).

3.5. La Pedagogia Antiracista (ARP)

Fer front a les desigualtats en els diversos eixos de discriminació no és senzill. En educació s'han implementat diverses metodologies, amb major o menor resultat. Actualment, algunes universitats com ara Columbia, Loyola University Chicago o University of Michigan estan aplicant la Pedagogia Antiracista (ARP, per les sigles en anglès). Aquesta és una perspectiva holística que confronta el racisme i busca transformar l'educació i erradicar les injustícies sistemàtiques, des d'un enfocament interseccional, augmentant la consciència sobre la raça i el racisme. La Pedagogia Antiracista s'aplica tant en espais d'instrucció com fora, i no es limita a la mera incorporació de contingut racial als cursos, sinó que també se centra en com s'ensenya, fins i tot en assignatures on la raça no és el tema principal. Aquesta pedagogia implica una reflexió crítica continuada, un compromís amb l'aprenentatge permanent i un esforç organitzatiu per al canvi institucional i social més ampli ([Kishimoto, 2018](#)).

Tot i que opcions conscients sobre quines veus d'autor s'han de centrar, dissenyant intencionadament expectatives de comunicació i relacions de poder a l'aula, utilitzant la discussió per examinar i oposar-se a les forces del racisme que exerceixen influència en el camp d'estudi, i incorporant retroalimentació i iteració contínua en el disseny. del mateix curs, els instructors poden conrear les condicions que poden crear un canvi

constructiu. Però la feina comença dins. A la nostra següent secció, ens submergim en el treball "prerequisit" per construir una pedagogia antiracista; construir un jo antiracista.

La Pedagogia Antiracista és un paradigma situat dins de la Teoria Crítica que s'utilitza per explicar i contrarestar la persistència i l'impacte del racisme ([Blakeney, 2005](#)) i que té com a fita abordar i desmantellar el racisme sistèmic dins de l'aula i més enllà. Els principis de l'ARP son aplicables a tota mena d'àmbits d'estudi i tipus de formacions: des de seminaris de poesia romàntica en el context de l'esclavatge transatlàntic ([Hamblin & Mathes, 2024](#)) a cursos de microeconomia inclusiva ([Lopez & Lozano, 2023](#)), passant per cursos a la facultat de dret de la Northeastern University de Boston, Massachusetts, que doten als estudiants d'habilitats per treballar en la solidaritat transcultural, antiracista i abordar les desigualtats legals ([Bloom, 2022](#)).

Els objectius principals de l'ARP inclouen descentrar narratives dominants, fomentar la reflexió crítica i promoure la inclusivitat i l'equitat. Descentrar les narratives dominants implica allunyar el focus de les perspectives tradicionalment eurocèntriques per incloure veus i experiències d'altres geografies ([Hamblin & Mathes, 2024](#)). Fomentar la reflexió crítica requereix que els educadors examinin els seus propis supòsits pedagògics, biaixos, antecedents i nocions preconcebudes, amb l'objectiu de permetre als professors crear intencionadament pràctiques docents que no perpetuin les desigualtats racials ([hooks, 2014](#); [Kandaswamy, 2007](#)). El professorat ha de ser proactiu a l'hora d'eliminar les diferències en el rendiment dels estudiants i el currículum s'ha d'alinear amb les vivències i interessos personals dels estudiants ([Lopez & Lozano, 2023](#)).

En el procés de disseny de l'aprenentatge, la pedagogia antirracista considera clau reflexionar sobre quines perspectives articulen el mateix aprenentatge i com les pràctiques docents reflecteixen les necessitats emocionals de l'alumnat (Cole, 2023). Com s'ensenyava es considera tant o més important que el què s'ensenyava. Aquest aspecte fixa el punt d'atenció en la importàcia del currículum i del currículum ocult, com veurem més endavant.

L'ARP també posa l'accent en la importàcia de l'aprenentatge participatiu i col·laboratiu, que contrasta amb els mètodes tradicionals més verticals. Un exemple el tenim amb, l'ús de tècniques de creació literària com "Invitations to Create", pensada per ser aplicada a les aules d'anglès secundària (Blom, 2024). "Invitation to Create" dins del context de la pedagogia antirracista és un enfocament educatiu que convida els participants a explorar, reflexionar i expressar-se creativament sobre temes relacionats amb el racisme, la justícia social i la igualtat. Aquest mètode busca utilitzar la creativitat com una eina per fomentar la comprensió, l'empatia i l'acció contra el racisme.

En l'ensenyament de llengües, l'ARP advoca per la inclusió d'escriptors d'ascendència africana en el currículum, per desenvolupar la competència intercultural i les habilitats de pensament crític. Per tant, hi ha un clar qüestionament del concepte de literatura canònica, marcadament eurocèntrica —pensament aplicable a la resta del currículum—, en el marc de la necessitat d'inclusió d'un l'alumnat etnoracialment divers. Cal apuntar que, l'allunyament del cànon eurocèntric no s'ha circumscrit a l'ensenyament de llengua i literatura anglesa sinó que ha estat explícitament proposat per a l'aprenentatge de la literatura castellana (Stinchcomb, 2024). Així, l'enfocament de l'ensenyament de la literatura afrohispanica a

les classes de castellà als estudiants de grau de les universitats dels Estats Units, té la voluntat d'alinejar-se en la garantia del desenvolupament de la competència intercultural, una pedagogia fonamentada en la filosofia antirracista, i el desplegament de pràctiques docents inclusives i equitatives que són alhora deliberades i centrades en l'estudiant.

Tot i que l'aplicació de la pedagogia antirracista pot utilitzar una sèrie d'eines i pràctiques per elaborar el disseny de cursos més inclusius i representatius, la intenció última de la pedagogia antirracista és reconèixer i oposar-se activament al racisme en tots els aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge.

4. DIAGNOSI ANTIRACISTA DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

A continuació presentarem una anàlisi de quines són les mancances del sistema educatiu català des de la perspectiva antiracista. En primer terme, creiem important assenyalar com la composició de les aules de les escoles s'ha transformat radicalment en el primer quart de segle i quina ha estat la mirada conceptual que s'ha aplicat sistèmicament sobre aquest canvi. Principalment, des d'un procés d'alterització i reïficació pel qual, des del sistema educatiu en conjunt, s'ha contribuït a construir el concepte de l'"alumnat divers", des de l'eix etnoracial, com a diferent i mancat d'habilitats, coneixement, comportament i recursos. Seguidament, abrodarem quin ha estat el paper de l'escola i quins àmbits de millora pot tenir, atenent a elements com la reproducció de la jerarquització social a través de la racialització del fracàs escolar.

Abans de començar la diagnosi del sistema educatiu català, voldríem deixar clar que aquesta està lluny de representar la totalitat de les pràctiques educatives que es donen al nostre país. Malgrat que l'advertència pugui semblar una obvietat, considerem adient explicitar l'existència de multitud d'agents educatius amatents a les discriminacions i les desigualtats que es generen en el dia a dia. És per això que aquesta anàlisi pretén assenyalar deficiències sistèmiques i defuig personalitzar en cap agent concret el racisme subjacent a l'estructura. Seguint aquesta idea, la guia la tanca un apartat que recull les recoma-

nacions que se'n deriven de la diagnosi, aquest cop sí, per agent.

4.1. La transformació de la composició de l'alumnat català

Durant el primer quart del segle XXI, s'ha produït una transformació important en la composició de l'alumnat a l'escola catalana. Aquesta ha estat fruit de l'escolarització d'un gran nombre d'infectants i joves que havien immigrat amb els seus progenitors o que arribaren al país mitjançant processos de reagrupament familiar.

Segons dades del Departament d'Educació¹, el curs 2021-2022 hi va haver 199.138 alumnes de nacionalitat estrangera, els quals representaven el 14,4% de l'alumnat català de règim general, molt lluny del 5,3% del curs 2002-2003. A més d'aquests, s'hauria de tenir en consideració els 14.222 alumnes englobats a altres règims d'ensenyament, tals com el sistema alemany, britànic, estatunidenc, francès, italià, etc.

Segons l'àrea geogràfica, entre l'alumnat estranger destacava el procedent del Magrib, amb 60.875 alumnes, seguit del de l'Amèrica Central i del Sud, amb 49.243, la resta de la Unió Europea (33.644), Àsia i Oceania (29.706), resta d'Àfrica (13.213), resta d'Europa (11.385) i Amèrica del Nord (1.061).

La distribució de l'alumnat de nacionalitat estrangera es dona molt majoritàriament en el sector públic (76%), representant el 17% de l'alumnat en

¹ <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/alumnes-estrangers/#alumnes-de-nacionalitat-estrangera>

el sector públic i el 10% en el privat, segons la titularitat del centre educatiu.

Quant a la seva distribució en els diferents sectors educatius, 4.789 alumnes van ser inscrits al 1r cicle educació infantil, representant una proporció d'alumnes de nacionalitat estrangera del 7,6% (8,6% sector públic, 5,5% sector privat). L'alumnat estranger en el 2n cicle educació infantil va ser de 38.485 alumnes i de 82.968 alumnes en l'educació primària, és a dir, el 19,5% (21,8% sector públic, 14,5% sector privat). En l'etapa de l'ESO, el percentatge que va suposar els 4.593 alumnes de nacionalitat estrangera fou del 14,9% (16,5% sector públic, 11,7% sector privat) i del 8,2% (9,6% sector públic, 5,2% sector privat), respecte als 8.208 alumnes estrangers inscrits a Batxillerat. Si ens fixem en l'alumnat de Formació Professional, trobem 9.507 alumnes estrangers als graus mitjans, que van representar el 12,9% (15,4% sector públic, 9,1% sector privat) i 6.680 alumnes als graus superiors, un 9,2% (10,5% sector públic, 8,2% sector privat). Finalment, 2.477 alumnes estrangers van cursar programes de Formació i Inserció (PFI), xifra que va significar un 33% sobre el total (33,6% sector públic, 31,4% sector privat).

Això no obstant, la proporció d'alumnes catalans amb estatus migratori —és a dir, immigrants o nascuts a Catalunya amb algun dels progenitors nascuts a l'estranger— el curs 2015-2016, duplicava aquestes magnituds i s'acostava al 30% del total (Bayona et al., 2020); xifra que no dista massa de l'1/3 dels naixements de mare estrangera sobre el total dels naixements que actualment es donen a Catalunya². La diversitat etnoracial a l'escola catalana està assegurada amb independència de quins siguin els fluxos migratoris

² https://www.idescat.cat/pub/?id=naix&n=6393&utm_campaign=peu&utm_medium=social&utm_source=link

futurs, atès que aquesta és fruit de les migracions passades i de les taxes de fecunditat que se'n deriven, fet que s'evidencia en l'increment de l'alumnat amb antecedents migratoris present als centres educatius catalans.

4.2. Com s'entén la diversitat de l'alumnat català?

La diversitat en el sentit ampli del terme i, concretament, la diversitat etnoracial són elements definidors de la nostra societat i així ho continuaran sent en les dècades vinents. La transformació en composició de la nostra societat ha estat fruit d'un procés d'heterogeneïtzació que sobrepassa l'àmbit etnoracial, cultural, o d'origen, i que incideix en categories com el gènere, l'orientació sexual, l'edat, la classe social, l'estructura familiar, les opcions de vida, etc. Conseqüentment, les opcions de vida s'han atomitzat provocant que les lògiques estables de temps passats faci dècades que han deixat de ser vàlides.

Atesa la transformació de la nostra societat, que impacta en la composició de l'alumnat català, sorgeix el repte d'adequar les polítiques educatives. Aquestes han continuat emprant categories massa homogènies, pensades en claus diferents de l'actual. És evident que el disseny de polítiques equitatives ha d'incorporar el reconeixement de la diversitat —així com habitualment es recull—, però alhora, cada vegada més, es palesa la necessitat de revisar, en clau antiracista, el mateix eix d'igualtat, per testar en quin grau es compleix la lògica redistributiva, que s'atribueix com a element definitori de l'escola.

En conseqüència, garantir que l'atenció a la diversitat sigui realment igualitària adquireix una preponderància mai vista, erigint-se en pedra

angular de l'exercici del dret a l'educació, des del principi de la igualtat de tracte i no-discriminació. En aquest sentit, l'atenció a la diversitat ha de superar la dimensió restrictiva de la igualtat d'accés i centrar-se d'igual manera en assegurar una igualtat de resultats educatius.

La reïficació de l'alumnat i les famílies racialitzades

Malgrat evidenciar-se que la diversitat etnoracial té una importància central en l'escola catalana, aquesta encara no ha estat prou situada en el lloc de preponderància que mereix, quant al disseny, organització pedagògica i curricular i pràctiques educatives.

El concepte de diversitat, en els casos que s'aplica a l'eix etnoracial, sovint ha acabat operant com a una construcció reïfificant, com pot constatar-se en la utilització del terme "origen divers", aplicat a l'alumnat, com a sinònim d'alumnat racialitzat. La reïficació es refereix al procés de convertir conceptes abstractes en entitats concretes i reals. En el nostre context, la reïficació es manifesta en la suposició que les races o ètnies són grups socials preexistents, monolítics i ben delimitats, fet que impedeix entendre els processos socials dinàmics que experimenten pels quals les identitats es construeixen, negocien i transformen a través del temps i l'espai (Brubaker, 2006). Evidentment, l'emascarament terminològic de la raça, per un de més amable —com és el d'alumnat divers— és un exemple evident de l'imaginari de la societat postracial, reproductora del racisme.

En aquest sentit, la diversitat d'origen parteix de concepcions tradicionals de cultura que tendeixen a veure-la com una entitat fixa i homogènia que defineix de manera rígida les identitats de les persones. Aquest enfocament pot portar a este-

reotips i a una essencialització de les anomenades "identitats culturals", que no reflecteix la realitat dinàmica i canviant de les cultures, resultant del seu procés continu de negociació i reinterpretació dels individus. La reïficació de l'alumnat etiquetat com a divers nega la visió flexible i dinàmica de la cultura i no reconeix la diversitat interna i la capacitat d'evolució i canvi de sabers, pràctiques i valors dins de qualsevol grup cultural. Així, la cultura es defineix no com una element monolític i immutable, sinó com un fenomen plural i canviant, influenciat per les interaccions socials, les experiències individuals i els contextos històrics (Phillips, 2007). Aquesta visió evita la trampa de l'essencialisme cultural i permet una millor comprensió de les identitats complexes i multifacètiques de les persones.

En altres paraules, en comptes de considerar que el conjunt de l'alumnat participa de la idea de diversitat —les múltiples diversitats fluides de què parlàvem a dalt—, aquesta queda circumscrita a una alteritat monolítica i pre-fixada, aliena del nucli normatiu. És a dir, es defineix un "nosaltres" i un "ells", marcat per la racialització de l'alumnat. La diversitat associada a l'origen (origen-divers) encapsula una proporció molt significativa de l'alumnat en un ens homogeni fruit de la seva categorització ètnica. Aquesta reïficació produeix la paradoxa d'atribuir creences, valors, aspiracions i rols monolítics a aquells qui s'adjectiven com a diversos i, en canvi, es reserva la pluralitat a aquell alumnat racialitzat blanc. És a dir, la seva diversitat interna queda reservada al: "nosaltres som diversos" vs. "ells són així", fet que contribueix a la naturalització de les diferències ètniques, presentant-les com a fets inqüestionables i immutables. Aquesta construcció ideològica possibilita la justificació de polítiques racistes sota arguments com que "les famílies [de X país] no els interessa participar en les activitats de l'escola"

o que "l'alumnat [X] difícilment acaba accedint a Batxillerat perquè no ho necessiten, ja que la seva cultura prioritza la llibertat d'anar-se movent d'un cantó a l'altre, els treballs informals i defuig la monotonia d'un treball a l'ús".

Malgrat que no sempre la mirada cap a la diversitat és refractària, cal tenir present que la valoració positiva sobre la diversitat en la composició de l'alumnat no comporta necessàriament que les polítiques i les pràctiques que se'n deriven acabin sent beneficioses per a la inclusió del conjunt de l'alumnat. Aquí rau la importància de no acabar fent un aiguabarreig entre diversitat i inclusió. El sistema educatiu català, en la seva llei d'educació, es marca com a objectius l'equitat i excel·lència, garantia de progrés personal. Per això, la llei recull que els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya han d'adequar llur acció educativa per a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques, per promoure la inclusió dels alumnes i la millor adaptació al seu entorn socioeconòmic. És a dir, la diversitat, en les seves múltiples dimensions, és constitutiva a l'alumnat català, però el seu reconeixement sols comporta el respecte als drets i els principis educatius i l'acompliment dels objectius proposats si ve acompanyada de polítiques i pràctiques que avancin en el compromís d'inclusió amb l'equitat i excel·lència que garanteixen el progrés personal.

La reïficació de la racialització, independentment de la valoració de què es parteix, comporta assignacions preconcebudes, molt sovint errònies, que habiliten l'assignació de necessitats, expectatives i pràctiques diferenciades segons grups etnoracials, fet que contribueixen a la discriminació, la marginació i l'exclusió que pateixen les persones racialitzades. Ja sigui des d'una òptica del prejudici negatiu, amb l'etiquetatge que reben els alumnes i famílies racialitzades, com des d'una

confusió benintencionada de la diferència amb desigualtat. Aquest darrer supòsit està vinculat als processos d'exclusió per inclusió que assumeixen un abordatge paternalista i de condescendència pedagògica davant l'alumnat racialitzat no-blanc. Aquest cop sota el pretext del respecte a la diversitat, es continua homogeneïtzant l'alumnat segons origen i es naturalitzen les diferències segons categories immutables. Per tant, la reïficació de la diversitat és un dels principals mecanismes legitimadors de les iniquitats existents a l'escola catalana.

L'etiquetatge des del dèficit

Íntimament relacionat amb aquest concepte, cal palesar que la valoració de l'alumnat i de les seves famílies s'estableix des de l'òptica de la cultura socialment dominant, mitjançant la construcció d'un l'"alumne tipus" que mai serà neutre en els eixos de classe, gènere, etnicitat, etc. (Rist, 1970). Per tant, com més difereix l'alumnat del perfil sociocultural normatiu major és el tractament aplicat a partir de l'etiquetatge basat en el dèficit, una mancança que l'"alumne NESE" té respecte a l'"alumne tipus", que problematitza i pot acabar patologitzant la seva situació.

La perspectiva deficitària comença a difondre's, a la dècada dels seixanta del segle xx des de la branca de la psicologia de l'educació (Bereiter & Engelmann, 1969) i segueix plenament vigent avui dia. Aquesta teoria explica el fracàs escolar dels alumnes racialitzats i provinents dels segments més desfavorits de la societat a conseqüència d'una carestia individual o grupal en la competència lingüística i altres habilitats cognitives, fruit de la manca d'estímuls lingüístics i educatius de l'entorn social i familiar. La teoria del dèficit suposa acceptar que hi ha grups més o menys competents en funció de la seva pertinença a un grup

o classe social. Alhora, s'estableix una jerarquia entre llengües, formes de parla i cultures i atribueix a l'escola un paper clau en la selecció social.

Entendre el fracàs escolar conseqüència d'un dèficit individual o grupal, en lloc de ser derivat de les desigualtats de la societat, propicia la creació d'un cercle viciós pel qual el dèficit no és una responsabilitat de la societat en conjunt sinó d'aquells qui en són minoritzats, els quals són minoritzats per les seves pròpies mancances. De fet, com hem vist a dalt, aquest argument és idèntic al que postula el racisme contemporani quan atribueix a un dèficit d'adquisició de valors culturals tradicionals (l'ètica del treball, la superació personal, la disciplina...) per explicar les desigualtats que pateixen les poblacions racialitzades no-blancs. Sota aquesta tautologia, l'escola no és vista com a reproductora de desigualtats socials sinó com l'esperança compensatòria de caràcter individual. En conseqüència, són els alumnes qui s'han d'adaptar a l'escola, en lloc de defensar que el sistema educatiu s'ha de reformar per aconseguir nivells adequats d'equitat i garantir-ne la comprensivitat i la inclusió.

Tot i que Bereiter i Engelman alertaven que l'etiquetatge negatiu pot contribuir a la perpetuació dels dèficits i que el professorat ha de mantenir altes expectatives i proporcionar el suport adequat per ajudar aquest tipus d'alumnat a superar els seus dèficits individuals, és evident que aquesta perspectiva parteix d'un clar biaix racista i classista. En concret, patologitza la pobresa, culpant les famílies desfavorides per les dificultats educatives dels seus fills en lloc de reconèixer els factors estructurals i socioeconòmics més amplis que contribueixen a aquestes dificultats. De la mateixa forma, la teoria del dèficit parteix d'un biaix normatiu etnocèntric, pel qual basa des de l'aplicació de valors culturals propis de les clas-

ses mitjanes i altes, s'ignora tota riquesa cultural i lingüística que pugui provenir dels entorns desfavorits. Això comporta el requisit d'aculturació de l'estudiant com a única estratègia per assolir l'èxit educatiu.

En relació amb l'estratègia d'aculturació, sovint s'estableix dinàmiques negatives de rebuig social que s'engloben sota el concepte d'"acting white", entès aquest com el fenomen en què estudiants racialitzats no-blancs són percebuts per altres membres del seu propi grup racial com si estiguessin adoptant comportaments, interessos o valors associats amb la cultura blanca dominant. Un d'aquests comportaments que habitualment acaben sent considerats impropis del grup racialitzat no-blanc és mostrar interès per l'educació i el rendiment acadèmic. En conseqüència, la por de ser etiquetat com a "acting white" pot desincentivar l'esforç acadèmic d'aquests estudiants.

Cultures escolars jerarquitzadores afavoreixen l'etiquetatge de l'alumnat racialitzat no-blanc. Aquest es refereix a la tendència de les majories d'etiquetar negativament els alumnes de minories racials o aquells grups vistos com a desviats de la norma, la qual cosa condiona les expectatives i tracte que reben per part del professorat i la resta d'alumnat i perpetua la discriminació de l'alumnat minoritzat.

L'assignació de pràctiques i expectatives divergents segons l'etiquetatge genera una alta càrrega simbòlica que té una incidència directa en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Entre l'etiquetatge que més repercussió té en la iniquitat educativa, destaca associar l'origen immigrant o l'alumnat racialitzat amb un menor rendiment acadèmic o sociabilitat o considerar-lo com a problemàtic o amb dificultats d'inclusió.

En el cas català, l'abordatge de la diversitat des d'una perspectiva deficitària habilita l'agrupació dins d'una mateixa etiqueta (alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu), a aquells alumnes amb necessitats fruites d'una necessitat pròpia (majoritàriament alumnes amb discapacitat, trastorn o malaltia), amb aquells alumnes que tenen necessitats específiques derivades de la posició que ocupa dins l'estructura social: ja sigui pel fet de ser d'origen estranger (en les situacions d'incorporació tardana al sistema educatiu, falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges o escolaritat prèvia deficitària), com alumnat de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides i amb risc d'abandonament escolar prematur.

En aquest sentit, observem que falten accions substantives que acompanyin l'addició introduïda pel decret 11/2021, que inclou com a alumnat amb necessitats educatives específiques aquell en situacions socioeconòmiques o socioculturals desfavorides. És a dir, encara s'espera un canvi d'enfocament que abandoni la perspectiva del dèficit i es centri en l'equitat educativa. Així, es constata una superposició de capes de dèficit (origen – socioeconòmic – capacitat – conductual) que conflueix en una concepció de l'imaginari de l'alumnat racialitzat (Tarabini, 2017). L'etiquetatge culturalista d'adscripció etnoracial a l'escola catalana ha estat a bastament documentat i el seu entrellaçament amb l'eix de classe. És per això que cal recordar que les diferències culturals sovint es confonen amb els valors i les actituds pròpies de situacions de pobresa, perpetuant estereotips i prejudicis. Aquesta confusió no només afecta la comprensió acadèmica, sinó també les polítiques públiques i les actituds socials cap a les minories etnoracials i grups socioeconòmicament desfavorits (Bourdieu, 2012; Massey & Denton, 2003; Wacquant, 2010).

La insistència d'explicar des d'una visió culturalista un seguit de valors i actituds de l'alumnat racialitzat en situació de vulnerabilitat que en realitat són resultants de processos de marginació i minorització social i, sobre aquesta base, justificar un tractament acadèmic diferenciat, en són un clar exemple. Resultants d'aquesta superposició de capes de dèficit, l'origen i la precarietat socioeconòmica acaben esdevenint marcadors que orienten les decisions de professionals deficientment formats sobre la diversitat etnocultural de la societat, a l'hora d'atribuir la condició d'educació especial de l'alumnat (Paniagua, 2017). En aquest sentit, des de fa anys col·lectius de familiars d'alumnat racialitzat alerten sobre l'existència d'un biaix en la derivació d'aquest alumnat a dispositius escolars específics i d'intervenció terapèutica (El Mouali Samadi, 2021). És a dir, la racialització de les necessitats educatives especials fruit de l'estigmatització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques a partir de l'etiquetatge basat en el dèficit i l'associació d'aquest amb l'origen familiar.

La vinculació del fracàs escolar a factors extraescolars

Com van evidenciar les reaccions a l'informe PISA 2022, el relat que estableix una relació causal entre fracàs escolar i un seguit de condicionants extraescolars continua sent, en bona part, dominant. Com hem dit, és innegable que la classe social, l'origen de l'alumnat, el nivell formatiu de les famílies són dimensions que plantegen un repte important per assolir l'objectiu de la justícia educativa que ha de garantir l'escola. Però aquests no poden ser l'excusa que legítimi la racialització del fracàs educatiu que es dona en el sistema educatiu català.

Ras i curt, cal reformular la frase recurrent que “amb la panxa buida difícilment es pot estudiar” per una que deixés clar dos aspectes evidents. Primer de tot, el fet que no és assumible que el sistema de protecció a la infància —en tant conjunt de polítiques, recursos i institucions destinades a protegir i garantir els drets dels infants en situacions de vulnerabilitat o risc— deixi sense assegurar el benestar i el desenvolupament integral d’infants. Per tant, la panxa buida constitueix un fracàs dels sistemes de protecció social que no ens podem permetre com a societat democràtica. Un fracàs que evidencia les desigualtats i deficiències en l’accés als recursos bàsics que afecten moltes famílies catalanes i, conseqüentment, la necessitat de polítiques que abordin les causes estructurals de la pobresa i la desigualtat. Per tant, seria injust carregar-li a l’escola les desigualtats socials que tenim com a societat. Per altra banda, estretament vinculada a aquesta darrera qüestió, l’escola catalana ha d’esdevenir una institució equitativa, que desplegui els recursos necessaris perquè l’èxit escolar no quedi circumscrit a la possibilitat d’accés a recursos econòmics suficients per part de les famílies.

Les desigualtats en les trajectòries acadèmiques per factors extraescolars no han estat explicades només a escala política sinó que la comunitat científica a bastament ha referenciat iniquitats en els resultats educatius a condicionants personals i familiars. De fet, s’ha arribat a explicitar que les fonts del fracàs escolar no resideixen dins de les escoles, i que els esforços de reforma escolar per millorar els professors, adequar el currículum i la mateixa administració no tenen incidència sinó que tot plegat rau en les polítiques econòmiques i socials dirigides tenen més potencial per millorar les escoles. És a dir, que la millor manera de millorar les escoles és a través de llocs de treball que

proporcionin salaris dignes a les famílies (Berliner, 2013).

Alguns dels principals condicionants que s’han assenyalat per explicar la bretxa significativa entre el rendiment escolar de l’alumnat immigrant en comparació amb l’autòcton ha estat relacionada amb el gènere dels alumnes —amb major incidència l’alumnat masculí— (Voyer & Voyer, 2014; Wong et al., 2023), l’estatus migratori (Bayona et al., 2020), la classe social (Bernardi & Cebolla, 2014), l’estructura familiar en les unitats de convivència (McLanahan et al., 2013), l’edat d’incorporació al sistema educatiu (Böhlmark, 2008), la discontinuïtat, etc. Per la seva banda, els condicionants familiars principals que s’atribueixen al fracàs escolar són la classe social (Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2017) i l’escàs accés a recursos educativament rellevants en les llars de famílies immigrades així com una menor eficàcia d’aquests (educació parental, estatus socioeconòmic i capital cultural).

Tots aquests condicionants correlacionen, en major o menor grau, amb el fracàs escolar, però cal estar amatents que l’anàlisi i el relat que se’n deriva defugui un caràcter marcadament determinista, atès que aquest, en darrera instància, negaria la capacitat d’agència de l’alumnat i estaria condemnant a la total irrellevància la incidència que el sistema, el centre o el professorat pugui exercir (Escuredo Muñoz, 2012).

És evident que el país d’origen juga un paper important en la trajectòria educativa d’un alumne. Migrar és un fet transcendent en la vida personal i familiar. Això no obstant, si comparem els resultats acadèmics entre països o entre regions observem que no existeix relació entre aquests i la proporció d’estudiants amb origen migratori (Bonai et al., 2015). Per tant, qui marca les diferències significatives és l’educació que rep l’es-

tudiant no pas el seu origen, perquè si agafem un mateix estudiant i el situem en dos sistemes educatius diferents apreciem grans diferències de resultats. Això mateix succeeix segons centres educatius quan aquests apliquen certes metodologies i tenen cultures escolars respectuoses i inclusives. En aquest sentit, la implementació sistemàtica d'Actuacions Educatives d'Èxit impacta positivament a diferents escales. A escala individual afavoreix l'aprenentatge instrumental que adquireixen els estudiants, en l'autoestima i la motivació (Morlà-Folch et al., 2022). A escala grupal, millora les relacions interpersonals, la cohesió i redueix conflictes en el centre. A escala comunitària, afavoreix la implicació familiar, redueix l'absentisme i facilita la transició primària-secundària (Roca et al., 2024) dropout rates are significant in many countries. In Spain, 28% of students drop out of school without finishing secondary school, more than double the EU average. Thus, extensive research has shown the consequences of the dropout phenomenon, including negative effects on employment, welfare dependency, as well as health and emotional problems. The transition from primary to secondary education is a critical turning point. This situation worsens in the case of refugee and migrant minors who are refugees or with migrant backgrounds. Although there is strong evidence revealing the potential of SEAs to advance educational success for all in different contexts, no research has yet explored the effect of SEAs on enabling a successful transition from primary to secondary education, which could considerably impact decreasing dropout rates. Drawing on a qualitative case study of a secondary educational centre in Spain, this study analyses the impact of the implementation of three SEAs in key aspects related to primary-secondary transitions.\n Findings show how the syste-

matic implementation of SEAs impacts the ease of the primary-secondary transition: positive relationships between the educational community are promoted, school connectedness across transition is strengthened, and academic support networks are enhanced\n . The study therefore suggests the benefits of SEAs as strategies that can enhance positive primary-secondary school transitions in terms of students' perception of belongingness, and academic performance." ;"container-title":"PLOS ONE","DOI":"10.1371/journal.pone.0304683","ISSN":"1932-6203","issue":"6","journalAbbreviation":"PLoS ONE","language":"en","page":"e0304683","source":"DOI.org (Crossref. De fet, nivells d'èxit de centres públics com l'escola Joaquim Ruyra,³ en un entorn clarament desafavorit i amb taxes d'alumnat racialitzat no-blanc de gairebé el 100%, confirmen que rere el determinisme culturalista educatiu s'hi amaga el racisme. Per això mateix, quan des de la ciència s'analitza el paper que hi juga el centre escolar en l'èxit o fracàs escolar, trobem a faltar estudis quantitius que analitzin la incidència de les pràctiques educatives i que complementin aquells estudis que es fixen en la composició de l'alumnat, la seva segregació o concentració (Garrido Medina & Cebolla Boado, 2010; Murillo & Martínez-Garrido, 2018).

En última instància, seria molt descoratjador atribuir al sistema educatiu la capacitat de proporcionar una educació de qualitat només per aquell alumnat que s'englobi en la categoria ideal d'alumne tipus. Si fos així, aquesta no podria

3 <https://www.elmundo.es/papel/historias/2017/03/19/58ca8b8ee5fdea672d8b46ad.html>
<https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20161122/ colegio-joaquin-ruyra-milagro-escolar-hospitalet-informe-pisa-5640141>
https://elpais.com/ccaa/2017/05/21/catalunya/1495387045_627104.html

ser considerada una escola que promogués una societat més justa i democràtica, cohesionada, inclusiva que contemplés totes les persones i on fos possible la igualtat d'oportunitats i la igualtat real i efectiva, tal com explicita el currículum d'educació bàsica.

La necessitat d'un abordatge complet i profund de la diversitat

Malgrat que el sistema educatiu català reconeix la diversitat com un fet universal i el sistema inclusiu com a l'única mirada possible per donar resposta a tots els alumnes, encara queda àmbit de millora per a que les cultures escolars, enteses aquestes com les relacions, valors i creences profundament arrelades a la comunitat educativa, estiguin alineades amb aquest reconeix formal (Booth & Ainscow, 2002). Atesa la mancança en la creació de cultures inclusives, no és d'estranyar que les polítiques i les pràctiques se'n ressentin. L'atenció a la diversitat està relegada a la implementació d'un seguit d'accions concretes dirigides a l'alumnat amb major dificultat, però no prou vinculades a la lògica de l'educació inclusiva; així, en certa manera, s'ha acabat reforçant l'exclusió de l'alumnat amb menor capital econòmic, cultural i social.

Entès això, cal plantejar les polítiques d'atenció a la diversitat defugint la idea de parcialitat, complementarietat i fragmentació actual i situar-les com a condició sine qua non per a la garantia efectiva dels drets fonamentals dels alumnes. Dit d'altra manera, és necessari repensar les cultures, polítiques i pràctiques relatives als conceptes de diversitat i d'inclusió per situar el sistema educatiu català com a instrument per a la justícia social, fet que passa per incorporant la noció d'igualtat de resultats a la ja assumida igualtat d'oportunitats (Tarabini, 2018).

4.3. El paper del Sistema Educatiu: L'escola com a eina per a millorar les garanties d'igualtat social

Quin és l'objectiu de l'escola?

L'objectiu fonamental de l'escola és garantir la igualtat de condicions per a tot l'alumnat. Aquesta visió no només implica l'accés igualitari al sistema educatiu, el qual ha estat la fixació tradicional dels sistemes educatius, sinó ampliar la mirada als processos i resultats educatius per, des d'una anàlisi sistèmica, poder fer front a les desigualtats educatives existents (Miño & Lozano, 2022).

Atès que la raça, classe, gènere i sexualitat són categories de diferència construïdes socialment, aquestes se sustenten a través de sistemes de desigualtat. Entendre aquestes construccions socials és crucial per avançar cap al canvi real, i per això, és necessari analitzar els sistemes que suporten les categories construïdes, entre d'altres, les institucions educatives perpetuadores de normes i valors que reforcen les jerarquies socials (Ore, 2011).

Així com s'ha apuntat a dalt, difícilment es podrà avançar cap a la igualtat en l'educació sense abordar simultàniament les desigualtats en altres esferes de la societat (Lynch & Baker, 2005). De la mateixa manera, atès que l'educació és un pilar central de l'agenda igualitària, sense la transformació del sistema educatiu no podrà esdevenir una societat antiracista. És crucial, doncs, reconèixer que treballar des del concepte de la justícia educativa és necessari en el procés global cap a la igualtat. Democratitzat l'èxit escolar, assegurant que cada alumne tingui igualtat d'oportunitats per desenvolupar una experiència escolar plena

que asseguri l'adquisició d'aprenentatges significatius (Tarabini, 2018).

Atesa la interconnexió entre l'educació, l'economia i la política, difícilment es podrà fer front a la iniquitat educativa sense tractar les causes estructurals i sistèmiques. Qualsevol reforma educativa que no abordi aquestes estructures subjacents tindrà un impacte limitat. Des de la societat civil organitzada i de l'acadèmia (Anyon, 1997), s'ha criticat les reformes educatives per centrar-se únicament en canvis superficials. En aquest sentit, canvis en les noves metodologies d'ensenyament o l'increment en l'estandardització de l'avaluació del nivell formatiu de l'alumnat, són vistes poc rellevants pel fet d'aplicar-se sense abordar les causes estructurals de les desigualtats. Aquestes reformes són insuficients per produir canvis significatius en l'educació, especialment en contextos desfavorits, que s'estableix una especial relació entre la pobresa i la desigualtat educativa. Les condicions de vida precàries, la manca de serveis públics i les oportunitats limitades afecten directament el rendiment escolar dels estudiants. En aquest sentit, es defensa la necessitat de canvis sistèmics i integrals per abordar les desigualtats educatives. Això inclou reformes polítiques i econòmiques que puguin redistribuir recursos i poder, així com millores en les infraestructures educatives urbanes.

De la mateixa manera es destaca el paper crucial de l'activisme comunitari i de base en la lluita per la reforma educativa. Les comunitats afectades han de ser protagonistes en la definició i implementació de les reformes educatives, ja que són les que millor entenen les seves necessitats i els seus reptes. En conseqüència, aquesta visió posa la capacitat d'agència dels grups minoritzats en primer terme i analitza la pobresa no com un fenomen circumscrit a l'àmbit individual o grupal,

sinó una qüestió estructural que requereix solucions polítiques i econòmiques.

Així, podem veure la importància que adquireix el paper de les comunitats en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Comunitats que si es vol que siguin incorporades a l'entorn escolar caldrà, primerament, reconèixer els seus sabers. La pedagogia culturalment rellevant (Ladson-Billings, 2009) busca integrar les experiències, coneixements i perspectives etnoculturals dels alumnes, amb l'objectiu de fer l'educació més significativa i efectiva per a ells. Per assolir-ho, els mestres mantenen estàndards acadèmics alts pel conjunt de l'alumnat, independentment del seu origen, a la vegada que desenvolupen una comprensió profunda i un respecte per les cultures dels seus estudiants, i utilitzen aquest coneixement per informar la seva pràctica educativa. Aquesta pedagogia promou la consciència social i crítica entre els estudiants, ajudant-los a comprendre i qüestionar les estructures de poder i desigualtat a la societat. Com veurem seguidament, aquestes perspectives es contraposen frontalment a la teoria del dèficit, àmpliament difosa en l'àmbit educatiu.

Aproximació a l'escola catalana

El paper de l'escola en la reproducció de desigualtats socials

Com hem dit a dalt, sovint s'ha considerat el dret a l'educació i a la inclusió educativa circumscrit a l'accés a l'escola. Tot i que els darrers anys s'han fet esforços per a eradicar la segregació escolar, en aquest moment el sistema educatiu encara tindria força marge de millora en la prevenció de l'exclusió educativa. Així, la iniquitat educativa i el racisme que afecten el sistema educatiu àmpliament, es manifesta tant en el dret a l'accés com

amb la inclusió diferencial als aprenentatges significatius, i a una socialització satisfactòria. Ras i curt, no tan sols l'escola catalana ha de millorar en terme de trajectòries sinó principalment de resultats, fet que, al seu torn, la fa deficitària en la seva funció de donar eines adients per a la construcció d'una societat democràtica conformada per ciutadans de ple dret.

Durant l'últim terç del segle xx, Bourdieu va explicar la relació estreta que es dona entre l'educació i l'espai social a través de la reproducció de desigualtats i l'acumulació de diferents formes de capital. És a dir, l'educació s'encarrega d'assegurar la desigualtat en les condicions de vida existent en la nostra societat. Les desigualtats educatives no es donen de forma aïllada sinó que se sumen a un seguit de desigualtats en les condicions de vida de les famílies. Aquestes condicions desfavorables impacten en l'àmbit educatiu dificultant ja sigui l'accés a l'educació preobligatòria, com també establint condicions desiguals de partida a escala formativa o dificultant la possibilitat de participar en igualtat de condicions en la vida escolar, per citar-ne només uns exemples. Segons el sociòleg, l'escola és reproductora les desigualtats socials en perpetuar la cultura dominant i no tenir en compte el punt de partida de cada estudiant.

Els valors, els mètodes pedagògics —per exemple, les agrupacions homogènies per nivell— i els criteris d'avaluació tendeixen a afavorir l'alumnat més privilegiat i a perjudicar-ne aquell d'origen immigrant i en situació de vulnerabilitat socioeconòmica. Sovint, les pràctiques educatives impedeixen l'aprenentatge per una part de l'alumnat i impossibiliten la sociabilitat entre iguals. En aquests casos, són generadores de violència simbòlica, arbitrariedad cultural, i s'erigeixen en un instrument eficaç per perpetuar les desigualtats

socials (Archer et al., 2018; Bourdieu, 2003; Oakes, 2005).

És evident que seguir al peu de la lletra la visió que l'educació reproduceix les desigualtats socials existents ens porta a una situació de cul-de-sac, per la qual s'estableix una relació determinista que impossibilita qualsevol perspectiva de canvi social i incidència política i social. Paradoxalment, només des de l'educació podrà donar-se les reformes necessàries per avançar cap a la garantia efectiva del principi d'igualtat i no discriminació. En aquest sentit, tot i que no és l'objecte d'aquesta guia, no volem deixar passar l'oportunitat per reclamar una inversió en educació digna per a garantir la justícia social. Perquè la precarització del sistema educatiu afecta en primera instància i principal als segments més desfavorits de la societat. Dit això, el problema de la reproducció de desigualtats no és un problema de finançament. O no només de finançament. El racisme estructural que travessa el sistema educatiu català sobrepassa qualsevol dèficit de finançament possible.

Trajectòries i resultats desiguals

Estudis recents revelen que l'escola pública catalana pot contribuir a la reproducció de les desigualtats socials, especialment relatives a l'estatus migratori de l'alumnat, fet que actuaria en sentit oposat a la seva funció social redistributiva (Bayona et al., 2020). Cal destacar que no hi ha estudis quantitius sobre la racialització del fracàs escolar que no siguin en funció de les característiques del procés migratori de l'alumnat o del dels seus progenitors. Però, atès que les transformacions en la composició de l'alumnat català data, principalment, de les primeres dues dècades del segle XXI, aquestes aproximacions donen una

imatge força fiable de la iniquitat educativa de l'alumnat racialitzat.

La dissecció de la no adquisició del títol d'ESO entre l'alumnat català aporta una gradació del fracàs escolar clarament marcada segons origen. El 10,3% de l'alumnat descendent de progenitors espanyols (13,2% homes, 7,3% dones) no assolix el grau d'ESO. És un percentatge quasi idèntic (10,1%: 12,5% homes, 7,7% dones) amb la dels alumnes nascuts a Espanya amb un dels seus dos progenitors nascut a l'estranger. Les grans diferències arriben quan comparem aquestes xifres amb l'alumnat nascut a Espanya amb ambdós progenitors nascuts a l'estranger (17,3%). Aquests nois presenten percentatges de fracàs escolar vuit punts superiors (21,2%), i sis punts entre les noies (13,7%), que gairebé dupliquen el fracàs escolar de les seves companyes. Els alumnes nascuts a l'estranger, però que han arribat a Catalunya amb menys de set anys, —i.e. han entrat al sistema educatiu obligatori des del principi—, mostren resultats molt similars (16,7%: 21,7% homes, 12,2% dones). Aquestes dades permeten afirmar que l'entrada al sistema escolar des d'un inici no els diferencia dels fills d'immigrants nascuts a Catalunya. Els valors de fracàs escolar més elevats es donen entre els alumnes nascuts a l'estranger, arribats amb més de set anys, on una tercera part dels nois i una quarta part de les noies no assolixen el títol (34,6%: 23,5% homes, 29,2% dones).

Si agreguem els alumnes per continent d'origen, observarem la següent gradació del fracàs: origen europeu (11,3%), americà (15,5%) i 17,8% pel conglomerat asiàtic, tot i que cal considerar la gran variabilitat d'aquest bloc, amb resultats molt allunyats entre xinesos (13,6%), filipins (21,9%) i pakistanesos (35%). A la cua, l'origen africà (19,2%), amb grans diferències entre el 15,9% de fracàs escolar entre els alumnes marroquins i el

40,9% de no assoliment del grau entre els alumnes d'origen gambià, que ascendeix al 54% entre els nois (Bayona & Domingo i Valls, 2018).

D'una forma força alineada, s'analitzaven les dades de les proves PISA 2009, PISA 2012 (Bonal et al., 2015; Calero et al., 2010; Choi de Mendizábal & Calero Martínez, 2013) constatant el menor rendiment escolar de l'alumnat d'origen immigrant, tot i les diferències significatives segons si han nascut o no a l'Estat espanyol i els anys d'escolarització. Després de gairebé quinze anys, continua observant-se la mateixa correlació entre lloc de naixement, anys d'escolarització i èxit educatiu. De fet, els resultats de les proves PISA 2024 mostren un nou descens de la tendència, aquest cop respecte en els resultats del global de l'alumnat respecte a les proves de 2018. A diferència del que ha succeït al conjunt de l'Estat espanyol, aquest és especialment significatiu entre l'alumnat amb estatus migratori, tant sigui nascut a l'estranger o descendent de persones immigrades, si bé és cert, quan es descompta el nivell socioeconòmic, aquest biaix es redueix molt significativament.

Enfront de prejudicis culturalistes que atribueixen la iniquitat educativa a un menysteniment de certes cultures cap a l'educació cal apuntar que, en l'àmbit espanyol, l'alumnat immigrant té aspiració més gran d'accedir a la universitat que l'autòcton, independentment de l'idioma que es parli a casa (Gil-Hernández & Gracia, 2018). En conseqüència, la qüestió que emergeix és per què, tot i les expectatives inicials, l'alumnat immigrant acaba accedint a la universitat en molt menor proporció que l'alumnat autòcton?

A dalt ja hem apuntat la tendència del sistema educatiu —i més enllà d'aquest— d'atribuir el fracàs escolar a factors extraescolars. En aquest sentit, volem aportar un exemple per aclarir possibles relacions causals espúries. La visió cultura-

lista atribueix el fracàs escolar a condicionants personals o familiars, principalment l'origen migratori i la classe social. Aquests factors són vistos com a determinants per si mateixos. Però quan comparem desigualtats educatives entre el quartil socioeconòmic més alt amb el més baix, podem observar que tant en la repetició de curs (com veurem a continuació) com en l'accés a estudis secundaris superiors i universitaris, existeix un efecte compensació que afavoreix a les classes benestants (Bernardi & Cebolla, 2014). És a dir, quan les notes són dolentes, la classe social fa que aquestes no ho siguin prou perquè l'alumne afavorit pugui passar de curs o ho siguin massa perquè l'alumne desafavorit hagi d'abandonar l'escola. Cal recordar que la superació de quart d'ESO marca el llindar del fracàs escolar. Per tant, l'èxit o el fracàs educatiu en part està condicionat pel nivell socioeconòmic, ja sigui per recursos purament econòmics, com per atresorar un major capital social i cultural de les famílies de classe alta.

El sistema educatiu català presenta un problema estructural d'iniquitat educativa que impacta especialment els eixos de desigualtat de raça i de classe. Aquesta racialització del fracàs educatiu no és nova. De fet, tan sols cal repassar els informes d'avaluació de les diferents proves PISA per constatar que fa dècades que les diferències de coneixement entre l'alumnat català amb estatus migratori i l'autòcton són de les més elevades en la comparació internacional.

Evidentment, en l'assoliment d'aquesta posició hi juguen aspectes com l'accés i distribució desigual a l'educació infantil entre l'alumnat amb estatus migratori i l'autòcton, com a garantia d'adquisició de competències lingüístiques, socialització primerenca o habilitats comunicatives i emocionals però difícilment aquestes pràctiques —o d'altres que s'invoquen habitualment, tals com

la segregació escolar— poden explicar per si soles els nivells de desigualtat que es donen a l'escola catalana, sense encarar el racisme estructural que travessa el sistema educatiu.

4.4. Què contribueix al fet que el sistema educatiu pugui reproduir desigualtats socials?

Els itineraris educatius

Els itineraris educatius són trajectòries planificades, mitjançant un seguit d'etapes que engloben des de l'educació primària fins a l'educació superior i més enllà, que guien els estudiants a través del sistema educatiu. Tot i que aquests itineraris estan dissenyats per ajudar els estudiants a assolir els seus objectius acadèmics i professionals, tenint en compte les seves necessitats, interessos i habilitats, com hem dit abans, la distribució dels diferents tipus de coneixements educatius no sempre està alineat amb paràmetres de justícia social.

En aquest sentit, a Catalunya la diferenciació d'itineraris entre acadèmics i professionals —entenen per acadèmics aquells itineraris enfocats a preparar l'alumne per a l'educació superior, i professional aquells que se centren a proporcionar habilitats i formació específica per a una carrera professional, incloent-hi pràctiques i formació tècnica— s'estableix en l'educació secundària postobligatòria. Contràriament, alguns sistemes educatius ofereixen itineraris que combinen elements acadèmics i vocacionals, permetent als estudiants obtenir una educació equilibrada que els prepari per a diferents opcions posteriors, però no és el cas de Catalunya.

És per això que, en l'estudi de l'impacte en termes de desigualtat social del disseny dels itine-

raris educatius, s'ha considerat que l'elevada polarització entre el coneixement teòric propi dels estudis de Batxillerat respecte del coneixement eminentment pràctic proporcionat en els diferents cicles de Formació Professional, era deutora d'atributs falsos sobre el significat d'ambdós itineraris. Fet que és preocupant, atès que rere la justificació d'aquesta evident segregació s'estableix una naturalització d'unes suposades aptituds i habilitats diferenciades entre els estudiants, que reforcen la jerarquizació de l'estructura social i educativa (Tarabini & Jacovkis, 2019). Sota aquesta mirada jerarquizadora és fàcil que s'estableixen marcs curriculars, pedagògics i relacionals de valor profundament desigual segons diferents grups socials, els quals comprometen l'assoliment en igualtat de condicions de l'èxit educatiu.

La cultura escolar

Com l'escola es connecta amb la societat de la qual forma part i el món en general, com l'escola entén l'aprenentatge i la convivència, determina de quina manera educa i la seva disposició en vers l'equitat i la inclusió. La cultura escolar es defineix com un sistema complex de significats compartits pels membres de la comunitat escolar, la qual determina les dinàmiques internes de la institució educativa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. La pràctica reflexiva conscient dels docents, alineada amb una cultura escolar sòlida, forma la base per a una escola que impacta a la vida dels estudiants i el seu entorn.

La cultura escolar pot ser un factor clau en la construcció d'una educació més inclusiva i significativa, però de la mateixa manera, és evident que hi ha cultures escolars que anul·len la diversitat, mantenen l'estatu quo, inhibeixen l'aprenentatge, l'experimentació, el risc i la col·laboració. Per tant,

transformar les escoles en centres antiracistes requereix més que tècniques, exigeix canviar creences i emocions.

Quan en un centre la cultura escolar és poc inclusiva aquesta té un impacte significativament negatiu cap a l'alumnat racialitzat, segregant els espais d'aprenentatge i de socialització dels alumnes. Fet que determina com es distribueix el capital social d'aquests. El capital social es refereix a les xarxes i relacions que proporcionen suport i oportunitats que faciliten la mobilitat social i l'èxit educatiu (R. Stanton-Salazar, 1997; R. D. Stanton-Salazar, 2011). Principalment, es tracta de xarxes d'amics i companys que proporcionen suport emocional i social; familiars i altres adults de la comunitat que donen suport i orientació; així com agents institucionals com mentors i models a seguir que proporcionen recursos i oportunitats educatives. L'accés a aquest capital social és crucial per a l'èxit educatiu dels estudiants de minories racials i de classe treballadora. Els agents institucionals, com els mestres i consellers, juguen un paper clau a l'hora d'ajudar a empoderar aquests estudiants proporcionant-los suport i recursos clau.

És a dir, la cultura escolar determina sobre manera l'estructura escolar i el capital social al qual accedirà l'alumnat, segons el seu procés de racialització. En cultures escolar segregadores, els estudiants de minories racials es troben amb moltes barreres per accedir a les formes d'identitat, valors i cultura escolars prestigiades. Per contra, fruit de l'estratificació escolar interna, naturalitzen les posicions minoritzades dins de la jerarquizació del cos social a través d'un procés de subalternació escolar (Carrasco et al., 2007). Una cultura escolar segregadora propicia l'assignació de l'alumnat racialitzat a grups de baix nivell i dispositius d'atenció a la diversitat. Fet que

s'ha observat determinant perquè aquests adquireixin un capital social que els habilita, en gran manera, a desenvolupar actituds refractàries i subcultures identitàries englobades en l'epítet de "nois del carrer", acabant per contribuir a la creació de trajectòries de fracàs escolar, especialment quan van acompanyades de processos d'aculturació (Pàmies Rovira, 2011).

Per tant, l'escola hauria d'acompanyar en els processos educatius de l'alumnat amb estatus migratori en l'adopció d'estratègies d'inclusió social i educativa d'èxit sense que aquestes hagin de comportar la renúncia dels aspectes positius de la cultura d'origen. Dissortadament, la incorporació de nous coneixement i habilitats sense abandonar el capital social i culturals familiars no es dona de manera majoritària en el sistema educatiu català. A causa de la implementació generalitzada de cultures escolars que reproduïxen la jerarquització social de l'alumnat amb estatus migratori, difícilment és possible l'adquisició d'una acomodació sense assimilació (Gibson, 1994), amb la conformació d'identitats flexibles que, evidentment, posarien seriosament en qüestió les rigideses identitàries reificants.

El currículum educatiu

A Catalunya l'enfocament pedagògic prioritza l'aprenentatge basat en competències, on els estudiants desenvolupen habilitats i coneixements que els permeten aplicar-los en contextos reals i resoldre problemes de manera efectiva. Aquest enfocament es considera més efectiu perquè els estudiants no només memoritzen coneixements, sinó que també desenvolupen habilitats per a l'aprenentatge autònom i la resolució de problemes. L'aprenentatge basat en competències es fonamenta en la idea que els aprenentatges competencials són aquells que es poden utilitzar en

contextos diferents, perduren al llarg del temps i permeten resoldre problemes en contextos reals. Per aconseguir això, els centres educatius han de dissenyar activitats i metodologies que permetin als estudiants desenvolupar aquestes competències i avaluar el seu aprenentatge de manera regular.

Encara que el currículum sigui de competències i no de continguts, és a dir, que els mestres hagin d'adaptar-lo a la realitat del centre, els continguts curriculars sempre reflecteixen els valors culturals dominants i són utilitzats per reforçar les normes socials existents. Atès que el racisme és estructural i sistèmic en la societat catalana, no és d'estranyar la persistència del pensament eurocèntric. En aquest sentit, les narratives i perspectives occidentals monopolitzen els continguts curriculars, obviant les aportacions i la història de les cultures no europees, fins i tot quan aquestes han sigut part fonamental de la història del país. De la mateixa manera, les pràctiques institucionalitzades en l'educació tendeixen a excloure les poblacions no blanques (Zhang-Yu et al., 2021).

L'estigmatització de l'alumnat racialitzat no-blanc sovint du associat l'adequació d'objectius i estratègies educatives per adaptar-se al que es considera possibilitats realistes d'aprenentatge. Aquesta infravaloració comporta el que s'ha vingut a anomenar "condescendència pedagògica" (Tenti Fanfani, 2008), una pràctica pedagògica que implica una actitud paternalista i condescendent dels professors cap als seus estudiants, especialment cap als que provenen dels estrats socialment més desfavorits. Aquesta actitud es caracteritza per una forma de tractar els estudiants com si fossin inferiors, necessitant una guia constant i una atenció especial per a poder aprendre i d'aplicar metodologies infantilitzadores.

En aquest sentit, s'inscriuria l'aplicació del currículum de la felicitat. Aquest es refereix a un enfocament educatiu que prioritza les habilitats no acadèmiques per sobre dels continguts instrumentals o acadèmics tradicionals i sovint es contraposa amb el currículum tradicional, que és vist massa acotat al rendiment acadèmic i en preparar els estudiants per a trajectòries educatives superiors. Així, el currículum de la felicitat posa l'èmfasi en el desenvolupament de la sociabilitat, l'afecte, i els valors. Això inclou aspectes com les habilitats interpersonals, l'autoestima, la cooperació i la resiliència emocional.

El problema, és clar, no rau en l'atenció a les necessitats emocionals i socials dels estudiants sinó que aquest currículum tendeix a reduir els objectius acadèmics i l'adquisició de coneixements tècnics i competències bàsiques. De fet, el currículum de la felicitat forma part desacoblament entre què es defensa per als "fills propis" i el que es recomana per als "fills dels altres", especialment dels grups i segments minoritzats. Així, mentre que es busca una educació universitària per l'alumnat racialitzat no-blanc, es promou el currículum de la felicitat per als "altres", incrementant-los encara més les barreres existents cap a l'accés a estudis superiors. D'aquesta manera, es reforça l'acció jeràrquica de la institució educativa i el seu paper en la reproducció de desigualtats socials dels estudiants i les seves famílies poden ser etiquetats i desqualificats, reforçant així les desigualtats educatives i socials. Paradoxalment, la felicitat no arriba amb l'aplicació d'un currículum dissenyat per aquesta finalitat, perquè l'alumnat que veu reduït els seus objectius acadèmics acaba entrant en un estat de desmotivació que tendeix a conduir a dinàmiques d'absentisme, fracàs escolar, i problemes de convivència (Aubert et al., 2009; Flecha García & Puigvert, 1998).

Aquests biaixos, com veurem seguidament, van acompanyats d'un seguit d'estratègies segregadores que es donen tant a escala de barri com de centre, com dins de les mateixes aules. Totes elles posen en qüestió els principis de comprensivitat i d'inclusió que han de guiar el sistema educatiu català en tant que la segmentació curricular en diferents nivells d'exigència i execució segons l'etiquetatge de l'alumnat no garanteix que el conjunt de l'alumnat es beneficiï d'uns recursos ni d'una qualitat educativa equitativa.

En aquest sentit, una cultura escolar antiracista hauria de comportar la finalització de la segmentació jeràrquica del currículum en funció de les característiques etnoracials de l'alumnat o de la seva classe social. Pel que fa a contingut curricular, l'aplicació d'una perspectiva antiracista ha de suposar el tractament del racisme com a sistema d'opressió que impregna les relacions interpersonals i que estructura tota la societat i explicar com aquest s'implementa en els diferents àmbits. De la mateixa manera, caldria incloure en l'ensenyament el paper fonamental que les migracions han tingut en el desenvolupament humà, al llarg de la història i a Catalunya, en particular. Paral·lelament, cal abordar les arrels històriques del racisme, amb atenció a la participació catalana en el sistema esclavista i el colonialisme i visibilitzar la història del poble gitano, així com el llegat islàmic i jueu de Catalunya, i la persecució, discriminacions i desigualtats que han patit al llarg dels segles.

La participació de la comunitat

De la mateixa manera, la cultura escolar té una incidència directa en la relació que s'estableix entre el centre educatiu i les famílies. Hi ha un consens generalitzat en considerar que la participació de les famílies i d'altres membres de la comunitat,

incideix de manera positiva en els resultats acadèmics dels alumnes, així com en l'adquisició de bones actituds i socialització d'aquests. Però no tan sols la seva implicació afavoreix els seus fills i filles sinó que també el professorat i el centre escolar s'hi veuen beneficiats. Els primers perquè la participació parental sovint comporta donar-se a conèixer, compartir expectatives, experiències, visions..., i aquest major coneixement de les famílies per part del professorat té una relació directa amb la moral i els sentiments de realització personal i d'eficàcia. Respecte als centres, la participació de les famílies democratitza i millora la institució educativa.

Malgrat els anys que fa que en els documents de gestió de centre es recull la importància d'obrir les escoles i fomentar la participació de les famílies, és constatable que, especialment en centres situats en entorns desfavorits socioeconòmicament, la implicació de les famílies en aquests és ben bé escassa. Principalment, perquè no s'ha aconseguit assegurar una comunicació fluida bidireccionalment que facilités el trencament de mites i estereotips fruit d'un major coneixement tant de la realitat escolar com familiar (Garreta, 2015). Però sobretot perquè els tipus de participació més freqüents a les escoles són la informativa i la consultiva, formes de participació de la comunitat poc atractives i interessants per a les famílies i amb pocs beneficis. Les escoles que aposten per altres tipus de participació, com la decisiva, l'avaluativa o l'educativa, estan aconseguint uns beneficis majors, i augmentat la participació de la comunitat, donat que interessen molt més a les famílies, i les veiem molts més útils i rellevants (Flecha, 2015).

Aquest entotsolament ha afavorit la pervivència de cultures escolars que han habilitat l'etiquetatge culturalista vers les famílies de minories

etnoracials i han fomentat dinàmiques massa verticals en la presa de decisions que negaven l'agència de les famílies i rebaixaven la participació d'aquestes en accions buides de contingut. És en aquest sentit que s'engloba la demanda de participació d'aquelles famílies d'origen immigrant i gitanes en festes de caràcter multiculturals, des de la perspectiva del que s'ha anomenat síndrome "sarís, samosas and steel drums". És a dir, des d'una demanda de participació d'aquestes famílies que persegueix dotar a l'esdeveniment cert grau d'exotisme sota la reducció de la cultura als seus aspectes més superficials, com ara la vestimenta (sarís), el menjar (samoses) i la música (steel drum). Reduir la participació de les famílies gitanes i immigrades a una implicació cosmètica en algunes festivitats ha estat una estratègia d'aquells centres que compten amb resistències per part dels equips directius i docents a l'obertura de l'escola i la implantació d'una cultura més horitzontal.

En la intersecció entre atenció a la diversitat i les dinàmiques relacionals entre família-escola, trobem les figures del mediador intercultural i el promotor escolar que han estat considerades com a generadores d'oportunitats de canvis positius (Calvet & Caveró, 2016). És evident que aquestes representen un recurs humà addicional per les escoles que ho sol·licitin, i això és de valorar. El problema és que, la seva implantació és molt dubtosa. Per una banda, la figura professional del promotor escolar, tot i que ja comprèn centres educatius d'una trentena de municipis, encara no està plenament reconeguda dins del sistema educatiu. Per altra banda, la implantació de la figura del mediador (inter)cultural, tot i l'embranchida que va agafar a principi de segle, s'ha anat diluint amb el pas dels anys i, actualment, torna a trobar-se en la fase d'estudiar l'oportunitat i viabilitat de desenvolupar proves pilot de

presència de mediadors/es culturals al territori per tal de millorar l'orientació de professorat i centres"⁴. Això és així, primer, perquè mai s'ha tingut clar quin és el paper que aquesta figura havia de desenvolupar. Per altra banda, perquè en l'aproximació a la diversitat etnoracial des d'una perspectiva del dèficit, l'escola ha atribuït la responsabilitat de la falta de comunicació entre centre i família —principalment a les gitanes i africanes— a la desídia d'aquestes últimes, les quals es considera que no fan els esforços necessaris per integrar-se i participar en les dinàmiques marcadades pel centre (Llevot Calvet & Sarramona, 2004).

Si ens centrem en la figura del promotor escolar, d'implantació en centres amb alta proporció d'alumnes gitanos, de nou veiem que, dues dècades després continua evidenciant-se la manca de concreció en l'assignació de tasques que han de desenvolupar. A més, moltes d'aquestes es circumscriuen a accions de control, amb un alt grau de burocratització, en tasques de quantificació i registre (Bretones & Marata, 2021). Trobem doncs un escàs nivell d'incidència en l'objectiu primer de generar dinàmiques de comunicació bilateral. Molt sovint la seva figura és utilitzada doblement, ja sigui com a agent fiscalitzador, ja adquireixi les funcions d'emissari per comunicar unidireccionalment allò que el centre no vol dir directament a les famílies. Des d'aquesta perspectiva, no sorprèn que la figura del promotor, amb les mancances d'atribucions descrites, s'hagi acabat invocant com a element probatori per demostrar la impossibilitat d'integració de les famílies gitanes: "ni sense promotor escolar ni amb aquest".

⁴ <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/493022/consellers-gonzalez-cambray-garriga-destaquen-importancia-alfabetitzacio-artistica-traves-ensenyament-cultura>

Els EduMites i les ocurrencies

Com hem dit a dalt, les escoles enfronten un repte significatiu en tractar de ser útil a una realitat social cada vegada més complexa, que inclou la multiplicitat de necessitats de l'alumnat, les famílies i la societat en general. Aquest repte s'agreuja a causa de les limitacions existents per a abordar aquestes demandes sota criteris científics i seguint una intervenció basada en evidència amb impacte social. La falta d'adequació de l'escola a les necessitats socials i culturals s'atribueix, en gran manera, al desenvolupament de pràctiques educatives que contradiuen les evidències científiques, particularment en contextos desfavorits, afectant més greument grups minoritzats, com l'alumnat racialitzat.

Aquestes ocurrencies científiques o "edumites", reflecteixen falta de rigor científic i una deficient formació docent, la qual cosa subratlla la necessitat de reformes educatives que realment avancin cap a una comprensivitat i la inclusivitat real del sistema educatiu. Per això és indispensable que aquestes reformes es basin en l'evidència científica amb impacte social i abordin les necessitats específiques del conjunt de l'alumnat, especialment d'aquell que es troba en una situació de major vulnerabilitat, amb l'objectiu que l'escola proporcioni, equitativament, un aprenentatge significatiu.

Entre els EduMites més recurrents que afecten l'alumnat racialitzat trobem la reducció del currículum a escoles amb un alt percentatge d'alumnat racialitzat (tracking), la creació d'aules de baix nivell o "especials" per a aquest alumnat, les adaptacions curriculars excloents o les polítiques i programes per a motivar a l'alumnat i a les famílies racialitzades (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2010; Macías-Aranda et al., 2020). Tots aquests EduMites es desenvolupen sota la pre-

missa que aquest alumnat racialitzat té menys capacitat o interès per poder seguir el currículum ordinari amb normalitat, fet que va no només en contra de les evidències científiques amb impacte social, sinó que està basant en prejudicis i estereotips cap a aquest alumnat, i per tant genera racisme.

La segregació escolar

En entorns desfavorits, amb una alta població de famílies racialitzades, s'observa una major incidència d'aquestes pràctiques errònies, amb conseqüències molt greus per a aquestes famílies i per a l'alumnat. Entre aquestes pràctiques habituals s'inclou la segregació escolar, la qual pot ser definida com la separació de l'alumnat en escoles diferents o en diferents classes dins d'una mateixa escola basant-se en criteris personals o socials com els de raça-ètnia-origen, l'estatus socioeconòmic, la discapacitat, etc.

La segregació escolar provoca desigualtat en el dret a l'educació, amb diferències significatives en la qualitat dels recursos educatius disponibles, professorat, instal·lacions i materials. A més, genera un fort impacte social per la limitació de les oportunitats per al desenvolupament de relacions interpersonals diverses i la comprensió de la diversitat cultural i etnoracial. Finalment, és un dels principals reproductors de la iniquitat educativa perquè perpetua les diferències socials i econòmiques, incidint principalment en els resultats educatius i l'abandonament prematur de l'alumnat més desafavorit. Al mateix temps, no s'ha mostrat beneficiosa per aquell alumnat amb major capital econòmic, social i cultural. De fet, la segregació escolar està relacionada amb l'obtenció de pitjors resultats educatius a escala global i repercussions generals en l'àmbit socioeconòmic.

D'uns anys ençà, la segregació escolar ha estat en el punt de mira de l'anàlisi de la iniquitat educativa catalana. El 2008, el Síndic de Greuges de Catalunya publicà un primer informe que fou seguit per un altre el 2016 en què es constatava que després de vuit anys no n'hi havien introduït millores. En aquest marc, el 2019 es va formalitzar el Pacte contra la Segregació Escolar entre el Síndic de Greuges, el Departament d'Educació, la comunitat educativa, el Parlament de Catalunya i els ens locals, el qual va donar com a resultat el Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. Tot i que el fet de reduir els nivells de segregació ha de comportar un increment de la diversitat etnoracial en els centres educatius, el Decret 11/2021 no contempla explícitament el racisme. De la mateixa manera, el pacte tampoc pren en consideració la segregació interna i les dinàmiques que s'estableixen dins dels centres.

En relació amb la valoració de l'evolució de la segregació escolar a casa nostra, els informes són contradictoris. Per una banda, l'Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021⁵, publicat a gener de 2024 per la comissió de seguiment del Pacte Contra la Segregació Escolar, afirma que en els últims cinc anys els nivells de segregació escolar globals al sistema educatiu s'han reduït més del 20% (23,4% a primària i del 19,9% a secundària). Així, mentre el curs 2018/2019 calia canviar de centre el 43% de l'alumnat estranger a primària i el 43% a secundària per garantir una escolarització plenament equilibrada d'aquest alumnat, cinc anys més tard, aquesta proporció és del 33% a primària i del 28% a secundària. En sen-

⁵ https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9822/Informe%20seguiment%20PSE%20Decret%2011_21_cat.pdf

tit contrari, l'anàlisi de les microdades entre els resultats PISA 2018 i 2024 assenyalava que, després de Madrid, Catalunya és la comunitat autònoma amb més segregació escolar de tot l'Estat. En els darrers anys, Catalunya no ha millorat en el grau de segregació escolar de l'alumnat socioeconòmicament més desafavorit i és el territori que més empitjora en la segregació escolar de l'alumnat amb estatus migratori. Sigui com sigui, és evident que amb els nivells de segregació escolar que es donen a Catalunya difícilment es pot garantir els principis d'inclusivitat, comprensivitat, equitat i el reconeixent la diversitat de l'alumnat als quals aspira l'escola catalana.

Centrant-nos en l'eix etnoracial, la segregació escolar es pot efectuar, principalment, mitjançant l'agrupació de l'alumnat racialitzat en escoles diferenciades (escoles gueto) o mitjançant els anomenats grups de nivell. Mentre que la primera significa una segregació entre centres educatius diferents, la segona es produeix dins del mateix centre, en forma tant d'agrupació homogènia d'alumnat a la mateixa aula o en aules separades.

Excepte la segregació a escala de centre —que sovint ha quedat justificada sota la llibertat d'elecció de centre—, les segregacions que es produeixen dins del centre s'inscriuen en la tensió existent en la planificació de la inclusió en el sistema educatiu per tal de fer front a l'atenció de les necessitats educatives específiques de l'alumnat. D'aquesta manera, la pràctica de l'agrupament homogeni d'estudiants per nivells de capacitat, es dona sota el supòsit de l'aplicació de mesures de caràcter universal adreçades a tot l'alumnat que habiliten la flexibilització dels aprenentatges.

La implantació generalitzada de les agrupacions per nivell ha estat afavorida principalment per l'ambigüitat de la normativa que permet un ampli ventall de pràctiques divergents entre elles i

l'autonomia escolar, per la qual s'atorga la llibertat als centres educatius a agrupar l'alumnat segons les necessitats que considerin (Castejón & Pàmies Rovira, 2018). En aquest sentit, el Decret 150/2017, recull que, com a norma general, al segon cicle d'educació infantil, a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria, han de tenir un pla de suport individualitzat tant els alumnes nouvinguts que s'incorporen tardanament al sistema educatiu com els que ja no assisteixen a l'aula d'acollida però que reben suport lingüístic i social per seguir el currículum amb el seu grup classe (art.12).

És des del paraigua de la diversificació curricular que les agrupacions han estat emprades com a una de les principals mesures d'atenció a la diversitat. Fet que constata el marcat biaix racista que ha tingut l'adaptació del sistema educatiu al canvi de la composició de l'alumnat de l'escola catalana. De fet, la diversificació d'estratègies educatives adreçades a l'atenció de la diversitat i la manca de model clar d'inclusió, afavoreix el que s'ha anomenat model d'integració "a la carta" (Narciso, 2022), amb actuacions divergents entre elles, especialment marcada segons etapa educativa. La personalització de les estratègies que es dona de forma general a l'educació primària —les quals poden incloure un ventall d'accions, des d'agrupaments heterogenis a homogenis, adreçades a reforç escolar— s'uniformitza a la secundària, especialment mitjançant la segregació de l'alumnat. Principalment, amb l'aplicació d'estratègies com la repetició de curs, del tot infreqüent a primària, però també amb l'aplicació d'agrupaments homogenis i preitineraris a l'últim curs de l'ESO, les quals van en sentit oposat als principis de comprensivitat i d'inclusió de l'alumnat.

La segregació escolar per centre

Podem considerar la segregació escolar per centre, és a dir, la distribució desigual de l'alumnat en diferents escoles segons les seves característiques socioeconòmiques i etnoracials, com una segregació de primer nivell. És a dir, s'estableix un desequilibri entre centres escolars d'una mateixa zona, produint-se una elevada concentració d'alumnat socialment desafavorit en uns, mentre que en d'altres la composició social del centre és significativament més afavorida.

Entre les característiques comunes de la segregació escolar per centre trobem l'alta concentració territorial d'alumnat de famílies en situació de vulnerabilitat. Aquesta, en part, és fruit de l'increment de processos de segregació urbana i polarització residencial, així com una oferta deficitària en termes de qualitat educativa i expectatives d'aprenentatge. En aquest sentit, tornem a recordar la necessitat d'abordar les causes estructurals i sistèmiques subjacents a la iniquitat educativa.

En el context de la segregació escolar, es coneix com a "white flight" el fenomen en què les famílies amb més possibilitats econòmiques —sovint població autòctona blanca— treuen els seus fills d'escoles amb alta concentració d'alumnat racialitzat no-blanc per inscriure'ls en escoles d'altres barris, amb una població majoritàriament autòctona o amb un nivell socioeconòmic més alt. Aquest procés contribueix a la segregació escolar, ja que incrementa la separació entre grups socioeconòmics i etnoracials dins del sistema educatiu. Les conseqüències de la fugida blanca inclouen una major desigualtat en els recursos i oportunitats educatives disponibles per als estudiants, perquè les escoles amb alta concentració d'alumnat racialitzat no-blanc solen tenir menys suport financer i menys accés a programes edu-

catius avançats o extracurriculars. Això perpetua les diferències educatives i socials entre els diferents grups de la societat. Alhora, la fugida blanca incrementa la percepció de certes escoles com a "millors" o "pitjors" basant-se en la composició de l'alumnat, fet que reforça els estereotips desincentivant les famílies a triar escoles en barris diversos, amplificant encara més la segregació escolar.

Tot i que s'atribueix la segregació escolar per centre a criteris d'elecció de les mateixes famílies, els quals es troben amb més o menys facilitats per l'arquitectura del sistema d'elecció i accés escolar, la concentració de l'alumnat racialitzat en escoles gueto ha obeït també a una política de segregació educativa intencionada. Per exemple, en el cas del Poble Gitano, en part fruit de l'acció de determinats centres educatius, trobem una concentració d'alumnat gitano molt superior a altres centres de la mateixa zona (Sordé Martí, 2006).

De la mateixa manera que l'atenció en la segregació escolar ha estat molt majoritàriament centrada a escala de barri (per centre), el seu abordatge ha privilegiat mesures de planificació educativa: zonificació escolar i canvi en els criteris d'accés, reducció de ràtios, reserva de places, obertura i tancament d'escoles o grups classe, etc. Tot admetent la importància d'aquestes mesures, considerem important ressaltar el problema de la baixa qualitat educativa i d'expectatives en l'oferta escolar, sovint profundament desigual entre centres. En els processos de guetització escolar es produeix un efecte de cercle viciós, molt complicat de trencar, resultant de les afectacions entre baixa demanda sobre les expectatives tant del professorat com de les famílies. D'aquí la necessitat d'invertir sobre la qualitat educativa de

les escoles gueto, en el seu projecte pedagògic i les expectatives d'aprenentatge (Bonal, 2018).

La segregació escolar dins del centre

La segregació escolar dins del centre pot prendre diverses formes. Principalment, es du a terme mitjançant l'agrupació homogènia de l'alumnat dins de l'aula o en aules separades. Això no obstant, també pot donar-se com a mesura i suport addicional com ara les aules d'acollida i els programes de diversificació curricular (Decret 150/2017).

Les aules d'acollida a Catalunya són espais dins dels centres educatius destinats a proporcionar suport i integració a l'alumnat nouvingut que no té suficient domini de la llengua catalana. L'objectiu principal d'aquestes aules és facilitar l'adaptació lingüística i cultural dels alumnes perquè puguin seguir amb normalitat el currículum escolar.

Els programes de diversificació curricular s'adrecen als alumnes de 3r i 4t d'ESO i tenen com a finalitat afavorir que els alumnes que ho requereixin puguin assolir els objectius i les competències clau de l'etapa, mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent de la que s'estableix amb caràcter general, i amb una metodologia específica i personalitzada. Aquests programes comporten una organització curricular diferent i, eventualment, un horari de permanència al centre també diferent, ja sigui perquè comparteixen l'escolaritat ordinària amb altres activitats externes al centre o perquè els centres organitzen altres activitats en altres espais. Els centres poden organitzar programes de diversificació curricular en les aules obertes, que són els que es duen a terme en el centre educatiu en un 100% de l'horari lectiu o mitjançant els projectes singulars, en què l'alumne cursa una part o la totalitat de l'àmbit pràctic amb activitats externes al centre.

L'agrupació homogènia de l'alumnat segons origen és una forma de segregació escolar que es dona dins del mateix centre escolar. Formalment, es refereix a l'agrupament de l'alumnat segons nivell d'habilitat o rendiment acadèmic i pot rebre diferents noms, com ara, "streaming", "tracking", "ability grouping", les quals inclou la segregació de l'alumnat en totes les matèries o només en les instrumentals. Pot donar-se en aules separades o dins de la mateixa aula.

La segregació de l'alumnat racialitzat en grups de baix nivell o grups lents dins d'escoles ordinàries és una pràctica comuna per la qual s'adapta el currículum segons les capacitats percebudes dels estudiants. Encara que es justifica com una manera d'adequar l'aprenentatge a les necessitats individuals dels alumnes i respectar el seu ritme d'aprenentatge, nombrosos estudis adverteixen sobre els seus efectes negatius, tant en eficàcia com en equitat. Principalment, en forma de desigualtats educatives, fruit que els estudiants assignats als grups de baix rendiment tenen menys oportunitats d'accés a recursos de qualitat, i experiències que fomentin un aprenentatge significatiu. De fet, l'adjudicació de l'alumnat racialitzat no-blanc a aquests grups comporta l'orientació de les activitats que reben cap a l'adquisició d'aprenentatges poc complexos, basats en habilitats pràctiques, dirigint-los des de l'inici cap a itineraris formatius professionals.

De la mateixa manera, aquests estudiants sovint se senten estigmatitzats i amb afectacions al seu autoconcepte i autoestima, fruit que se'ls adjudica un aprenentatge de baixes exigències i expectatives, fet que incideix en la seva motivació, comportament dins d'aula, rendiment acadèmic i possibilitats de desenvolupament futur (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2010; Pàmies Rovira, 2013; Ponferrada, 2009). De fet, la se-

gregació per nivell, tampoc s'ha demostrat eficaç per l'alumnat assignat als grups alts. Per això la literatura científica ha recomanat la implementació de formes d'agrupament heterogeni, basades en la cooperació entre iguals que s'ha demostrat beneficiosa tant en l'aprenentatge com en relació amb elements no cognitius, com les actituds i percepcions. Aquestes beneficien al conjunt de l'alumnat en totes les etapes d'escolarització (Ferrer-Esteban, 2019).

Finalment, les adaptacions curriculars basades en l'etiquetatge de l'alumnat racialitzat no-blanc, tenen conseqüències preocupants socialment perquè són un clar factor de reproducció de desigualtats. Atès que darrere el nom de "grups de nivell" s'hi amaga un mecanisme de segregació interna basada en factors socioeconòmics i característiques etnoracials (Castejón & Pàmies Rovira, 2018; Ireson et al., 2002; Jackson, 2012; Oakes, 2005), l'agrupació homogènia per rendiment és una pràctica racista que reforça la posició jeràrquica econòmica, social i cultural d'uns grups sobre d'altres i afavoreix la naturalització dels processos de minorització i subalternació (Carrasco et al., 2009; Pàmies Rovira, 2011).

L'agrupació homogènia per nivell o habilitats ha estat i és prevalent a Catalunya, molt superior que a l'Estat espanyol, a la resta d'Europa i als països de l'OCDE. El 2011, es va calcular que els grups de nivell a l'interior dels centres es donava en un terç dels centres d'ESO, proporció que arribava al 50% en el cas dels centres de titularitat pública (Aymerich Balagueró et al., 2011). Aquesta tendència s'ha mantingut estable en el llarg dels anys com ho demostren els estudis de les proves PISA. Així, només el 30% dels alumnes de 15 anys estan escolaritzats en centres on no hi ha agrupació per nivell en aules separades. El 70% que assisteix a escoles segregadores, es re-

parteix en una proporció de 10-60 entre els que divideixen l'alumnat per nivell en totes les assignatures i els que ho fan en algunes (PISA 2020). Si, ens fixem en les agrupacions homogènies per nivell a l'interior de l'aula, tot i que els resultats milloren lleugerament, el panorama continua sent desencoratjador. El 63% dels alumnes de quinze anys van a centres que segreguen dins l'aula: un 11% en totes les assignatures i el 52% en algunes matèries (PISA, 2020).

Les agrupacions per nivell formen part de l'extens catàleg d'actuacions de diferenciació de l'alumnat i personalització del seu aprenentatge, i ha estat considerada com una reacció davant la problematització de l'increment d'heterogeneïtat de l'alumnat, deguda la transformació de la composició de l'escola catalana. En l'eix etnoracial, s'ha decidit abordar reptes com l'edat d'arribada i inici de l'escolarització, el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones, i la trajectòria educativa i nivell d'aprenentatges previ desplegant un catàleg de recursos i actuacions de segregació interna. És a dir, s'ha intentat homogeneïtzar una diversitat que no es considera assumible de gestionar des de l'àmbit educatiu, a expenses de les conseqüències perniciosos que això comporta.

Abandonament escolar prematur

Com bé han estudiat en Jordi Bayona i l'Andreu Domingo (Bayona et al., 2020; Bayona & Domingo i Valls, 2018, 2021; Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2019), l'estatus migratori és determinant en la iniquitat en l'adquisició d'aprenentatges significatius i rellevants. Si ens centrem en el nivell d'abandonament prematur de l'educació (AEP), a la transició entre l'educació obligatòria i la postobligatòria, un 24% dels alumnes d'origen immigrant no continuen estudiant, en comparació del 13% dels autòctons. Cal recordar que es

considera que un alumne ha abandonat abans d'hora els estudis quan no ha assolit cap titulació acadèmica per sobre de l'ESO mentre ha tingut entre 18 i 24 anys. A Catalunya, la taxa d'AEP és del 14%, unes dècimes per sobre de l'espanyola (13,9%), però lluny de l'europea (9,6%). Cal apuntar però l'esforç evident dels sistemes educatius catalans i espanyols de reduir les elevades taxes, que a 2009 estaven per sobre del 30%.

Com hem dit, abandonar els estudis és un fet que no es dona de manera constant en l'alumnat català sinó que està marcada per la classe social i l'estatus migratori. Si ens fixem per orígens, predomina entre els nois nascuts a l'Àsia i també en els fills de progenitors subsaharians. D'això se'n desprèn que l'abandonament no pot ser explicat només per una qüestió d'incorporació tardana al sistema educatiu, sinó que també es dona en alt grau en alumnat amb estatus immigrant que ha estat escolaritzat des de l'inici a l'escola catalana. En aquest sentit, estudis sobre les trajectòries dels alumnes fills d'immigrants de l'Àfrica occidental recomanen la necessitat de revisar la utilitat de les mesures estandarditzades d'Abandó Precoç de l'Educació i la Formació (ELET) en joves de 18 a 24 anys (Narciso & Carrasco, 2021). Menció a part és la taxa d'AEP de l'alumnat gitano, la més alta entre els diferents grups, fet que qüestiona de ple el fet que l'estatus migratori és el condicionant d'aquest i fixa la selecció en la continuïtat dels estudis a l'eix etnoracial.

Emmarcat en els esforços de la reducció de les elevades taxes d'AEP i fer front al risc de tenir grans contingents de joves sense ocupació, educació i formació, l'administració catalana van virar la perspectiva i el disseny dels programes extraescolars, Joves per l'Ocupació i Programes de Formació i Inserció. Aquests formaven part del Pla de Garantia Juvenil el 2015 i eren orientats a

millorar l'ocupabilitat. Aquests van produir canvis positius tant pel que fa a l'actitud com en les aspiracions dels participants en els programes, però Carrasco, Ruiz-Haro i Bereményi constaten les limitacions que tenen les mesures compensatòries davant la manca d'una reforma estructural del sistema educatiu. A falta d'aquesta, es generen situacions perverses en què els mateixos joves participants atribueixen les inequitats del sistema davant les desvinculacions i el fracàs educatiu a decisions personals dels alumnes (Carrasco, Ruiz-Haro, et al., 2018).

En aquest sentit, el suport docent en les pràctiques d'acompanyament i orientació a l'alumnat és clau per afavorir la vinculació escolar en els períodes de transició educativa a les etapes postobligatòries i aquest no es dona de manera uniforme (Pàmies Rovira et al., 2020). Paral·lelament a un millor acompanyament de l'alumnat racialitzat no blanc i socioeconòmicament més desafavorit, la creació d'itineraris inclusius cap a l'educació postobligatòria ha estat considerada una estratègia per prevenir l'AEP (Carrasco, Pàmies, et al., 2018). Però fins ara, les escoles que més estan aconseguint lluitar contra l'AEP són aquelles que estan implementant Actuacions Educatives d'Èxit (AEE), molt especialment en escoles organitzades com a Comunitats d'Aprenentatge (Garcia Yeste et al., 2018; Macías-Aranda et al., 2019; Rodríguez-Oramas et al., 2022; Salceda et al., 2022).

Finalment, constatar que la vinculació existent entre l'AEP amb el sentiment de pertinença a l'escola. Aquest darrer està condicionat, en gran part, a la possibilitat de participació social a l'escola en activitats i espais prestigiatos. En aquest sentit, estratègies homogeneïtzadores com els grups de nivell juguen un paper decisiu en negatiu. Segregar l'alumnat per raó d'origen o de clas-

se condiciona les relacions socials entre iguals i dels alumnes amb el professorat, afavorint la creació de cultures antiescolars (Pàmies Rovira, 2013; Pàmies Rovira et al., 2020).

Repetició de curs

L'abandonament escolar prematur està marcadament relacionat amb la probabilitat de repetir curs. En els estudis de Bayona i Domingo, s'observa com més del 40% de l'alumnat d'origen immigrant no es troba en el curs que li pertoca per edat. Però aquest fet no es dona equitativament sinó que el fet de repetir curs està sobre manera condicionat per la loteria del naixement. És a dir, en gran part no és una qüestió d'assoliment de competències sinó del teu origen etnoracial o de la teva classe social. A igual coneixements resultats diferents. L'efecte compensació en la classe social més afavorida, ja l'hem observat en la probabilitat més gran d'arribar a estudis secundaris superiors o universitaris per part dels alumnes poc qualificats amb més recursos econòmics, en comparació amb els seus pares que menys tenen (Bernardi & Cebolla, 2014). Aquesta mateixa tendència pot observar-se en la possibilitat de passar de curs:

L'estudi de l'evolució dels resultats de les proves PISA 2018-2024 demostra que l'Estat espanyol és el segon país de l'OCDE on la repetició és més injusta⁶. L'alumnat de menor nivell socioeconòmic té quatre vegades més probabilitat de repetir curs que l'alumnat més afavorit. Aquesta tendència també es dona quan s'analitza la taxa de repetició segons estatus migratori, i Catalunya apareix com un dels territoris on, en els darrers anys, més ha crescut més el biaix classista i ra-

cista per dictaminar la repetició o superació de curs. Així, a igual coneixement l'alumnat més pobre té 6,2 vegades més possibilitat de suspendre curs que el més ric i si ets immigrant tens el doble de possibilitats. Recordem-ho un cop més, això es dona entre alumnat que ha adquirit el mateix grau de coneixement.

Absentisme

A Catalunya, es considera absentisme escolar la manca d'assistència total o sovintejada a un centre educatiu per part de l'alumnat prèviament matriculat en el sistema escolar obligatori. Principalment, l'absentisme pot ser de tipus estacional, esporàdic o crònic. L'absentisme està relacionat amb l'assoliment de pitjors resultats acadèmics i mancances en el desenvolupament de capacitats, habilitats i comportaments necessaris per a l'èxit educatiu i comporta més probabilitats d'abandonar els estudis prematurament, sense obtenir-ne la titulació corresponent.

L'aproximació predominant davant del fenomen de l'absentisme ha estat vincular-lo a l'alumne com a focus del problema, contràriament a una visió reactiva, en la qual l'alumne reaccionaria de manera absentista davant una realitat de la qual vol defugir. A escala individual, habitualment s'ha vinculat l'absentisme amb l'origen de l'alumnat, les dificultats d'aprenentatge, problemes conductuals. L'absentisme, però, també ha estat analitzat des de factors familiars i de l'entorn social. D'aquesta manera, se l'ha emparellat amb característiques culturals de base etnoracial, situacions de pobresa en l'àmbit familiar, monoparentalitat, poca implicació familiar en educació, mobilitat residencial, etc., i en l'àmbit contextual, alta taxa de criminalitat a escala de barri i situacions de marginalitat territorial.

⁶ https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2023/12/2023Dic08_PISA_final.pdf

L'absentisme pot ser vist com un fenomen de ruptura afectiva amb el medi educatiu, fortament condicionada per les relacions interpersonals que s'hi donen, la cultura escolar del centre, les accions i propostes formatives o la configuració espacial del centre. Això comporta ampliar el focus de l'alumne absentista, la seva família, la seva cultura, i el seu entorn per analitzar si el centre escolar es configura com un entorn de prevenció o de precipitació de conductes absentistes. D'això se'n desprèn la necessitat d'examinar quines han estat les condicions d'escolarització de l'alumnat absentista, per poder modificar-les amb l'objectiu de construir escoles segures davant situacions de violències i bullying escolar, manca d'atenció personalitzada a les necessitats de la totalitat dels alumnes, pedagogies poc atractives, cultures escolars segregadores i jerarquitzadores, etc. ([García Gracia, 2005](#)).

És evident que l'absentisme està motivat per multitud de factors causals. En conseqüència, les actuacions davant d'aquesta diversitat d'absentismes han de ser flexibles i modulades a les diferents realitats. Això no obstant, processos basats en l'etiquetatge de l'alumnat, les seves famílies i entorns s'han demostrat poc efectius per reduir l'absentisme, més enllà d'explicar —que no reduir o combatre— un fenomen complex, des d'una òptica simplista i racista. La comunitat científica recomana aplicar programes d'absentisme escolar i evitar una reacció basada en la rigidesa dels protocols, fomentar tant la participació de les famílies en l'ambient escolar i desenvolupar accions comunitàries en l'àmbit educatiu i reduir com a últim recurs les accions de caràcter disciplinari ([González Motos, 2020](#)).

5. CONSTRUÏM ESCOLES ANTIRACISTES. RECOMANACIONS.

En arribar a la conclusió d'aquesta guia, presentem un conjunt de recomanacions destinades a orientar els diferents agents de la comunitat educativa cap a una transformació antiracista. Aquestes propostes són fruit de l'anàlisi detallada que hem realitzat, amb la finalitat de proporcionar eines pràctiques i concretes per combatre les desigualtats i discriminacions racials dins el sistema educatiu català. Així doncs, aquest capítol final se centra a oferir guies específiques per a equips directius, professorat, famílies i alumnat, amb l'objectiu de promoure un entorn educatiu més just, equitatiu i inclusiu per a tothom.

1. Marc Normatiu

En línies generals, recomanem:

- Revisar tot el marc normatiu relatiu al sistema educatiu català des d'una perspectiva antiracista.
- Incloure agents antiracistes en la revisió del marc normatiu i garantir-ne la participació de tota la comunitat escolar.
- Habilitar polítiques que afavoreixin la incorporació de personal racialitzat no-blanc i/o format en perspectiva antiracista a les plantilles de l'Administració educativa de la Generalitat de Catalunya, amb una atenció especial als equips professionals dels centres d'educació, concretament al professorat i equips de treballadors i educadors socials.

Específicament:

- Aclarir la tensió normativa entre la convivència de models oposats en l'atenció a la diversitat, els quals, sota la retòrica de la inclusió de l'alumnat, permeten que s'implementin pràctiques d'exclusió mitjançant la segregació per agrupament homogeni segons nivell.
- Modificar en clau antiracista dels decrets que habiliten la reducció curricular generalitzada a l'alumnat amb estatus migratori, fruit de la personalització i flexibilització dels aprenentatges (Decret 150/2017; Decret 175/2022)

Consideracions:

- Idealment, la revisió per acabar amb la racialització de la perspectiva deficitària, que subjau en l'assignació de necessitats específiques, també hauria d'incloure la modificació de l'articulat que habilita als centres a arbitrar mètodes que tinguin en compte els diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat, recollit a la LOMLOE.
- De la mateixa manera, aquesta consideració es fa extensiva la revisió als diferents protocols i projectes de convivència els quals s'han concebut sense tenir en compte l'eix etnoracial.
- La recomanació de la incorporació de personal racialitzat a les plantilles laborals es topa amb les restriccions del Reial decret legislatiu 5/2015, de 30 d'octubre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de l'Estatut bàsic de l'empleat públic, una de les normatives més inflexibles a escala europea. Això no obstant, considerem que les causes de l'homogeneïtzació etnoracial de les plantilles laborals, tant pel que fa als centres escolars com en el mateix Departament d'Educació, supera el problema de rigidesa normativa.

2. Administració

En línies generals, recomanem:

- Iniciar un procés de reforma estructural a escala global per a la justícia social, que actui de forma paral·lela i coordinada al que ha de fer front el mateix sistema educatiu per garantir una escola antiracista.
- Aplicar polítiques que actuïn davant els processos d'augment de segregació urbana i polarització residencial, entre elles polítiques socials d'habitatge, adreçades a garantir l'accés i unes condicions òptimes d'habitabilitat al conjunt de la població. Dins d'aquest punt, volem fer especial menció a les pràctiques discriminatòries que les administracions locals duen a terme posant barreres en l'empadronament de les persones racialitzades no-blanques en condicions d'exclusió residencial.
- Dotar suficientment de recursos a l'escola catalana. En aquest sentit, trobem especialment preocupant el desacoblament entre el desplegament de la normativa sobre inclusió educativa –encara que, tot i el canvi volgut de mirada, continuï centrada gairebé íntegrament en l'atenció a la discapacitat, trastorn o malaltia– i la manca de recursos per fer-lo efectiu.
- Transversalitzar la perspectiva antiracista i interseccional al conjunt de l'administració de la Generalitat i, molt concretament, als diferents òrgans i serveis que formen part del Departament d'Educació, treballant coordinadament entre unitats.

Específicament:

- Incorporar la perspectiva antiracista al Departament d'Educació en conjunt amb la creació de serveis que vetllin per l'adquisició d'aprenentat-

ges significatius i nivell d'èxit escolar equitatius per a l'alumnat racialitzat no-blanc.

- Adreçar polítiques públiques favorables a la incorporació de treballadors racialitzats no-blancs al sistema educatiu, tant de professorat com en la plantilla del mateix Departament d'Educació.
- Fomentar per la inclusió de continguts curriculars que tinguin en compte la discriminació múltiple i interseccional.
- Revisar els continguts docents existents sobre el colonialisme d'Espanya a Amèrica i a Àsia (Filipines) i incloure continguts específics sobre la història del colonialisme d'Espanya al Marroc, el Sàhara Occidental i la Guinea Equatorial i la participació catalana, des d'una perspectiva de drets humans que reconegui els crims colonials tal com recomanen organismes internacionals com les Nacions Unides.
- Obrir la participació en el disseny dels continguts del currículum educatiu a persones racialitzades no-blanques i fomentar consultes a la societat civil directament afectada pel racisme a l'hora de dissenyar les polítiques educatives per evitar mancances a l'àmbit de la promoció de la igualtat de tracte.
- Adreçar mesures per revertir la sobrecàrrega del professorat i l'elevada dotació d'aquests en els centres d'alta complexitat, fet que té afectacions negatives en el procés d'ensenyament-aprenentatge
- Incloure una línia de treball específica en racisme per part d'Inspecció educativa, la qual, per la seva funció de supervisió i control, ha de tenir un paper preponderant en la transformació antiracista del sistema educatiu català.

- Avançar per la implementació de l'enfocament restauratiu i de prevenció en la gestió de les violències.
- Reforçar les plantilles i incorporar la perspectiva antiracista als assessors de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC), mitjançant formació i incorporació de perfils especialitzats per poder assessorar i donar suport als centres educatius situant el racisme al centre de la intervenció.
- Incloure l'antiracisme a la Taula de Participació per un Sistema Educatiu Inclusiu (TAPSEI) i als Suports Intensius per a l'Escolarització Inclusiva (SIEI), encara centrats en les dinàmiques de discapacitat i malaltia.
- Incorporar una línia de treball específica sobre salut mental i racisme als centres educatius.
- Dotar de formació als professionals dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) per identificar i detectar violències racistes i casos d'assetjament motivats pel racisme.
- Incorporar perfils especialistes en racisme a la Unitat de Suport a l'Alumnat en situació de Violència (USAV) i als Equips Itinerants de Contenció i Assistència i, donar eines per poder detectar racisme en situacions de violències.
- Desplegar un pla d'actuació per fer front a la manca de detecció i a la infradenúncia de les violències racistes als centres educatius.
- Habilitar i difondre mecanismes de suport i de detecció davant situacions de racisme que es puguin dur a terme per part qualsevol agent de la comunitat educativa.
- Incloure en els protocols i circuits sobre violències als centres escolars mesures específiques per abordar i prevenir incidents de racisme, així com formar el personal docent i administratiu en la identificació i gestió d'aquestes situacions.
- Revisar que el funcionament dels mecanismes d'atenció a la diversitat en el sentit que les mesures específiques i extraordinàries d'atenció a la diversitat, tal com s'estableix en la normativa, sols s'apliquin seguint el criteri d'ultima ratio. És a dir, un cop exhaurides les mesures que es preveuen en caràcter general, a l'interior de l'aula.
- Vetllar perquè no es produeixin biaixos etnoracials en les derivacions de l'alumnat a dispositius escolars específics i d'intervenció terapèutica.
- Continuar amb el desplegament dels Plans Educatius d'Entorn i incorporar-hi la perspectiva antiracista, per donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives del conjunt de l'alumnat.
- Desplegar de manera equitativa i suficient en tots els centres educatius catalans la figura del Coordinador de Coeducació, Convivència i Benestar (Cocobe), com preveu la Llei Integral de Protecció a la Infància i Adolescència davant de la Violència (LOPIVI). A més, dotar aquesta figura d'un perfil antiracista i clarificar les seves funcions per evitar que se superposin amb les dels equips socials del centre.
- Donar un paper protagonista a l'alumnat i les famílies racialitzades per afavorir el debat sobre la discriminació per motius racials, culturals o religiosos.
- Reconèixer la figura professional del promotor escolar i desplegar-la, més enllà dels centres amb alta proporció d'alumnes gitanos. Al mateix temps, repensar-ne les tasques actuals, massa focalitzades en la fiscalització de l'alumnat i les famílies gitanes, cap a responsabilitats d'acompanyament del conjunt de la comunitat

- educativa, amb especial incidència en enfortir processos de comunicació horitzontal entre família i escola.
- Dotar de formació antiracista al personal de l'administració vinculat amb el Departament d'Educació —incloent-hi el personal directiu—, així com al conjunt de la comunitat educativa, especialment, formació permanent pel professorat.
 - Molt concretament, el Departament d'Educació, els Centres de Recursos Pedagògics i els equips directius dels centres han de proporcionar eines per fer front al racisme i difondre actuacions avalades per la comunitat científica internacional, que fomentin l'èxit educatiu de tot l'alumnat i les accions de millora en convivència.
 - Revisar el catàleg de formació del Pla de Formació Permanent del Professorat sota criteris d'aval científic, a fi que realment promogui la millora de la qualitat de l'ensenyament i dels resultats d'aprenentatge de tot l'alumnat.
 - En aquest sentit, es consideren que:
 - Els grups interactius poden generar un impacte positiu en la millora de les relacions entre iguals, promouen amistats entre alumnes, i millorant les relacions família – escola.
 - Les tertúlies dialògiques poden generar espais de reflexió perquè l'alumnat i a la comunitat educativa abordin qüestions al voltant del racisme com a element estructural, contribuint a la construcció d'escoles antiracistes.
 - El model dialògic de prevenció i resolució de conflictes pot ser útil per detectar, prevenir i resoldre situacions racistes als centres.
 - La participació educativa de la comunitat i la formació de familiars s'han demostrat que generen un impacte positiu en la millora de la relació entre alumnat, famílies i escola.
 - La formació Dialògica del Professorat pot permetre als centres formar-se en les teories i pràctiques més rellevants i de més impacte social, per tal de ser aplicades a la detecció i prevenció del racisme en l'àmbit educatiu.
 - Incloure continguts específics sobre antiracisme en els diferents graus i màsters en educació, per part dels departaments d'Educació i d'Universitat. Paral·lelament, que aquests siguin un criteri tingut en compte a l'hora de rebre una acreditació positiva de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya), principal instrument per la seva avaluació.
 - Considerar els coneixements en perspectiva antiracista com a criteri de selecció per al professorat de lliure designació en centres amb alumnat racialitzat no blanc.
 - Considerar la formació antiracista com a criteri de promoció dels equips directius dels centres; així com l'obligatorietat d'incloure en els documents de centre i els informes de direcció el pla de treball contra el racisme escolar.
 - En la implementació de l'objectiu d'escolarització equilibrada, descartar la distribució forçosa de l'alumnat racialitzat fora del seu barri, ja que s'ha demostrat una mesura generadora de racisme, desigualtat educativa i social i de conflictivitat, alhora que està estretament associada amb fenòmens com la "fugida blanca" i l'"acting white".
 - Realitzar d'estudis longitudinals per recollir el racisme en l'àmbit educatiu.

3. Equips directius

En línies generals, recomanem:

- Exercir el lideratge que es pressuposa a la seva figura, en l'impuls d'una política educativa antiracista als centres educatius.
- Fomentar la diversitat en els equips directius i en les pràctiques de presa de decisions.
- Incorporar al Projecte Educatiu de Centre els sabers comunitaris del conjunt de la diversitat etnocultural present al centre educatiu, promovent l'èxit escolar, el respecte i la consciència crítica i defugint la visió etnocèntrica que tan sols concep la celebració buida de la diversitat.
- Fomentar per la inclusió de continguts curriculars que tinguin en compte la discriminació múltiple i interseccional.
- Identificar i neutralitzar l'aplicació de currículum ocult racista, assegurant la coherència entre la inclusivitat que es formalitza en el pla discursiu i els coneixements que els estudiants adquireixen a través de les seves experiències escolars que no formen part del currículum oficial.
- Prevenir el professorat etiqueti diferenciadament l'alumnat i les famílies per raó d'origen, classe, capacitat, etc., ja que això repercuteix en les expectatives generades, l'autopercepció, les relacions entre companys i les oportunitats educatives.
- Acompanyar i donar suport a l'alumnat que ha experimentat racisme, escoltant activament les seves necessitats i respectant els seus temps. Si és necessari, proporcionar suport addicional per dur a terme aquesta tasca de manera efectiva.
- Vetllar perquè l'alumnat racialitzat no-blanc no rebi un tracte desigual en les juntes d'avaluació i evitar un biaix en la derivació condicionada a programes de diversificació curricular i a programes de formació i inserció.
- Promoure oferta directiva pel professorat del centre basada en perspectiva antiracista i actuacions educatives d'èxit.
- Aplicar accions i programes que vetllin per la preservació d'escoles lliures de violències des d'una perspectiva antiracista. En aquest sentit, el model dialògic de prevenció i resolució de conflictes s'ha demostrat efectiu per detectar, prevenir i resoldre situacions racistes als centres.
- Transitar de models de relació de les famílies al centre que se centren en una participació de caràcter informatiu o, com a molt, consultiu, cap a formes de participació educativa, decisiva i avaluativa
- Revisar els documents per a l'organització i la gestió dels centres educatius, en clau antiracista.
- Impulsar iniciatives que incloguin la participació de la comunitat educativa en tallers, conferències i altres esdeveniments relacionats amb la conscienciació i l'educació sobre el racisme.
- Fomentar la participació de famílies racialitzades no-blancs al Consell Escolar i a les AFAs.
- Fomentar la participació d'antics alumnes racialitzats que hagin tingut èxit escolar com a referents que proporcionin un suport valuós i una visió realista de les oportunitats i reptes que enfronten els estudiants racialitzats a l'entorn escolar. Així, es promou la creació d'un espai on es valori i es reconegui la diversitat d'experièn-

cies i es fomenti un sentit de comunitat i suport mutu entre els estudiants.

- Difondre entre la comunitat educativa el coneixement dels circuits establerts i els recursos habilitats per a la denúncia de situacions de violències racistes.
- Adoptar una actitud proactivament antiracista davant de qualsevol manifestació de discriminació que es pugui donar al centre educatiu, deixant clar que no es tolerarà cap forma de racisme i que no es normalitzarà l'insult i la violència.

4. Professorat

En línies generals, recomanem:

- Adquirir consciència de l'especial transcendència de les seves actuacions en la possibilitat que l'alumnat racialitzat no-blanc, sovint minoritzat, adquireixi un aprenentatge significatiu i tingui èxit educatiu.
- Iniciar un procés de reflexió crític des del claustre docent sobre els processos d'etiquetatge, les expectatives assignades, i els nivells d'exigència projectats a l'alumnat en funció del seu estatus migratori, origen o racialització.
- Fomentar una cultura de diàleg obert i treball col·laboratiu amb la resta de professorat i un compromís compartit per abordar qüestions relacionades amb el racisme i la diversitat cultural dins de l'entorn educatiu.
- Revisar els valors i actituds implícits i els patrons de relacions de poder que es manifesten en els processos d'ensenyament-aprenentatge amb l'objectiu d'establir metodologies que afavoreixin l'equitat educativa.

- Adoptar enfocaments d'ensenyament inclusius basats en les fortaleces de l'alumnat i en l'educació culturalment receptiva i sota criteris de justícia social.

- Formar-se continuadament sota els criteris de l'ètica excel·lència, aprofundint el compromís amb la integritat professional, qualitat educativa, equitat i justícia i el respecte i l'empatia.

- Generar espais de seguretat necessaris per fomentar la reflexió crítica dins de l'aula dels aspectes estructurals del racisme i de les seves manifestacions i conseqüències.

- Evitar generalitzacions culturals davant les accions o opinions individuals i reconèixer que cada persona és única i que les seves accions estan influïdes per una varietat de factors personals, socials i ambientals.

- Acompanyar i donar suport a l'alumnat que ha experimentat racisme, escoltant activament les seves necessitats i respectant els seus temps. Si és necessari, demanar suport addicional per dur a terme aquesta tasca de manera efectiva.

- Adoptar una actitud proactivament antiracista davant de qualsevol manifestació de discriminació que es pugui donar al centre educatiu, deixant clar que no es tolerarà cap forma de racisme i que no es normalitzarà l'insult i la violència.

5. Famílies

En línies generals, recomanem:

- Promoure una comunicació oberta i regular amb el personal escolar per a discutir temes relacionats amb el racisme per a la creació d'un entorn educatiu inclusiu i respectuós.

- Fomentar el diàleg sobre la diversitat etnoracial i la justícia social a la llar, proporcionant recursos i orientació als fills i filles per a entendre i enfrontar-se al racisme en la seva vida quotidiana.
- Participar i donar suport a les iniciatives i programes antiracistes que es desenvolupen a l'escola.
- Incentivar la participació activa en la vida escolar, incloent-hi assistència a reunions, activitats i esdeveniments escolars i ajudar a establir vincles sòlids entre les famílies i l'escola.
- Inculcar valors de respecte, igualtat i justícia i empatia als fills i filles. Ensenyar als fills a posar-se en el lloc de l'altre i a comprendre les experiències i emocions dels altres, animar-los a defensar els drets de totes les persones i a alçar-se contra la discriminació i el racisme.
- Col·laborar amb altres famílies per promoure la inclusió i l'equitat escolar. Formar part d'associacions de pares i mares o altres grups de suport que promoguin la diversitat i l'antiracisme a la comunitat escolar.
- Encoratjar les famílies a denunciar qualsevol cas de racisme o discriminació que puguin observar a l'escola. Això pot ajudar a garantir que s'abordin adequadament i es prenguin les mesures necessàries per prevenir-ne la recurrència.
- Fomentar processos d'autoreflexió sobre els prejudicis i les actituds personals envers la diversitat cultural i racial amb l'objectiu de reconèixer i abordar els prejudicis interns per a la construcció d'una comunitat escolar més inclusiva i antiracista.
- Evitar generalitzacions culturals davant les accions o opinions individuals i reconèixer que cada persona és única i que les seves accions

estan influïdes per una varietat de factors personals, socials i ambientals.

- Adoptar una actitud proactivament antiracista davant de qualsevol manifestació de discriminació que es pugui donar al centre educatiu, deixant clar que no es tolerarà cap forma de racisme i que no es normalitzarà l'insult i la violència.

6. Alumnat

En línies generals, recomanem:

- Esdevenir un aliat actiu i defensor de la justícia, en la lluita contra el racisme i la discriminació.
- Fomentar la consciència i l'educació antiracista, exigint formació i recursos (llibres, documents, tallers, etc.) sobre aquesta que ajudin a comprendre millor el racisme.
- Buscar suport i recursos sobre el racisme i la discriminació a l'escola, demanant, si s'escau, consell i assistència a tutors, professors, equip directiu o altres membres del personal.
- Promoure la inclusió i el tracte respectuós en les interaccions amb els companys i companyes, amb independència de la seva raça, afavorint la creació d'un entorn escolar respectuós.
- Fomentar el diàleg, la comprensió i l'empatia, posant-te en el lloc de l'altre quan es mantinguin converses obertes amb els companys i companyes sobre temes relacionats amb la diversitat etnocultural i el racisme.
- Participar en iniciatives i activitats al centre educatiu, com campanyes, tallers i esdeveniments, que promoguin la consciència antiracista i contribueixin a construir un entorn escolar més inclusiu i respectuós per a tothom.

- Evitar generalitzacions culturals davant les accions o opinions individuals i reconèixer que cada persona és única i que les seves accions estan influïdes per una varietat de factors personals, socials i ambientals.
- Denunciar qualsevol situació de racisme i discriminació que observis o pateixis a l'escola, comunicant-la a un adult de confiança, com un professor o un membre del personal escolar.

7. Altres agents de la comunitat educativa

En línies generals, recomanem:

- Adquirir consciència de l'especial transcendència de les seves actuacions en la possibilitat que l'alumnat racialitzat no-blanc, sovint minoritzat, adquireixi un aprenentatge significatiu i tingui èxit educatiu.
- Iniciar un procés de reflexió crític sobre els processos d'etiquetatge, les expectatives assignades, i els nivells d'exigència projectats a l'alumnat en funció del seu estatus migratori, origen o racialització.
- Fomentar una cultura de diàleg obert i treball col·laboratiu amb la resta de companys i un compromís compartit per abordar qüestions relacionades amb el racisme i la diversitat etnocultural dins de l'entorn educatiu.
- Revisar els valors i actituds implícits i els patrons de relacions de poder que es manifesten en els processos d'ensenyament-aprenentatge amb l'objectiu d'establir metodologies que afavoreixin l'equitat educativa.
- Fomentar processos d'autoreflexió sobre els prejudicis i les actituds personals envers la diversitat cultural i racial amb l'objectiu de reconèixer i abordar els prejudicis interns per a la construcció d'una comunitat escolar més inclusiva i antiracista.
- Formar-se continuadament sota els criteris de l'ètica excel·lència, aprofundint el compromís amb la integritat professional, qualitat educativa, equitat i justícia i el respecte i l'empatia.
- Evitar generalitzacions culturals davant les accions o opinions individuals i reconèixer que cada persona és única i que les seves accions estan influïdes per una varietat de factors personals, socials i ambientals.
- Adoptar una actitud proactivament antiracista davant de qualsevol manifestació de discriminació que es pugui donar al centre educatiu, deixant clar que no es tolerarà cap forma de racisme i que no es normalitzarà l'insult i la violència.

6. PROPOSTES ANTIRACISTES A L'AULA

A continuació proposem un seguit de propostes per treballar l'antiracisme a l'aula. Mentre que les Actuacions Educatives d'Èxit són de caràcter estructural, també incloem altres activitats puntuals per tractar aspectes importants a treballar des de la perspectiva antiracista.

Actuacions Educatives d'Èxit (AEE)

Les Actuacions Educatives d'Èxit (AEE) tenen un impacte significatiu en reduir les situacions de racisme que es viuen en els centres educatius. El projecte Comunitats d'Aprenentatge, que desenvolupa les AEE, transforma les escoles en espais més inclusius i democràtics, involucrant tota la comunitat educativa (professors/es, estudiants, famílies i voluntaris/es) en el procés educatiu. Promou la participació de totes les persones, independentment del seu origen ètnic o cultural, fomentant el respecte i la convivència intercultural. Entre les diverses AEE voles destacar com a propostes antiracistes, els Grups Interactius i les Tertúlies Dialògiques.

Grups Interactius

Els Grups Interactius són una organització de l'aula que es caracteritza per la formació de grups heterogenis d'estudiants que treballen conjuntament en activitats d'aprenentatge amb l'ajuda de persones voluntàries. Aquestes persones poden ser professorat, familiars, membres de la comunitat o altres adults que no necessàriament han de ser professionals de l'educació.

Consisteix en treballar en petits grups i cada grup està dirigit o moderat per una persona adulta. Cada grup treballa sobre una tasca específica durant un període de temps limitat, i després es canvien de tasca. Durant la sessió es fan quatre activitats diferents, els alumnes van canviant d'activitat en un temps determinat pel tutor de la classe

El treball en grups interactius consisteix en potenciar la interrelació dels alumnes, que ells sols, cooperant entre tots puguin realitzar l'activitat, l'adult és el que ha de potenciar les interaccions i el moderador així com la persona que ajuda a que tots els alumnes participin en l'activitat. És important no separar a l'alumnat en funció del seu nivell i competències, sinó potenciar els aprenentatges dins de l'aula. Entre altres objectius, l'objectiu és disminuir la competitivitat, generar solidaritat i augmentar l'aprenentatge acadèmic. Els Grups Interactius estan pensats perquè l'alumne rebi una educació de màxima qualitat, introduint els recursos necessaris a l'aula perquè l'alumnat pugui aconseguir l'educació amb les màximes expectatives possibles.

Exemple de desenvolupament de l'experiència

A l'assignatura de llengua catalana, un dia, es divideix l'alumnat aleatòriament en quatre grups. Un grup fa una activitat de llengua de l'experiència oral, un altre la fa de comprensió escrita, un altre d'ortografia i l'altre d'expressió escrita. Quan acaben una activitat, fan la següent. Al llarg de la sessió tots els alumnes, independentment de les seves condicions i característiques personals, hauran fet les quatre activitats.

Per què poden ser una actuació antiracista?

Els Grups Interactius poden contribuir a lluitar contra el racisme escolar per diverses raons:

1. Interacció Positiva:

- Estudiants situats de manera diversa en els diferents eixos de desigualtat, especialment en l'eix etnoracial, treballen junts, afavorint el coneixement mutu i la col·laboració entre iguals. Aquesta interacció diària ajuda a trencar estereotips i prejudicis.

2. Participació Igualitària:

- En els Grups Interactius, cada membre del grup té l'oportunitat de participar activament i aportar les seves idees en un ambient segur. Això possibilita que totes les veus siguin escoltades i valorades, independentment del seu procés de racialització.

3. Col·laboració i Suport:

- La metodologia dels Grups Interactius fomenta la col·laboració i el suport mutu entre l'alumnat. Quan els i les estudiants treballen plegats i s'ajuden mútuament, es crea llaços comunitaris i de solidaritat contraris a qualsevol actitud racista.

4. Convivència i Respecte:

- Els Grups Interactius promouen valors de convivència i respecte. Els estudiants aprenen a valorar la complexitat i la riquesa que aporta l'alumnat heterogeni en diverses categories, desenvolupant així una mentalitat oberta i inclusiva.

5. Resultats Acadèmics i Socials:

- Els Grups Interactius no només milloren els resultats acadèmics, sinó que també afavoreixen el desenvolupament de competències socials i emocionals. Els estudiants aprenen a treballar en equip, a comunicar-se eficaçment i a resoldre conflictes de manera constructiva.

6. Empoderament de la Comunitat:

- La implicació de voluntaris de la comunitat, sovint familiars que participen a les activitats d'aula, enforteix el vincle entre l'escola i la comunitat. L'apoderament comunitari és fonamental per combatre la discriminació i fomentar una societat més justa i equitativa.

Tertúlies Dialògiques

Les Tertúlies Dialògiques són una Actuació Educativa d'Èxit en què es construeix col·lectivament significat i coneixement sobre la base del diàleg amb tot l'alumnat participant en la tertúlia. A través de les tertúlies dialògiques es potencia l'apropament directe de l'alumnat sense distinció d'edat, gènere, cultura o capacitat a la cultura i al coneixement científic. Les Tertúlies Dialògiques són una pràctica educativa en què un grup de persones es reuneix regularment per comentar obres literàries, musicals, artístiques i científiques escollides. Aquestes tertúlies es basen en el diàleg igualitari, on totes les opinions són valorades per igual, independentment del nivell educatiu, l'origen cultural o social dels participants.

Exemple de desenvolupament de l'experiència

A cada sessió, tot l'alumnat participant exposa la seva interpretació sobre allò en què s'està treballant en la tertúlia dialògica (un text literari, una obra d'art, una peça musical, una aportació matemàtica, etc.). Així, expressa a la resta allò que li ha suscitat, explicant per què li ha cridat l'atenció, relacionant-lo amb diàlegs previs en tertúlies anteriors, exposant la seva reflexió crítica sobre aquest tema, etc. A través del diàleg i les aportacions de cada estudiant es genera un intercanvi enriquidor que permet aprofundir en allò sobre

què es parla a la tertúlia, promovent al mateix temps la construcció de nous coneixements.

Per què poden ser una actuació antiracista?

Les Tertúlies Dialògiques contribueixen a la superació del racisme per diverses raons:

1. Diàleg Igualitari:

- En les Tertúlies Dialògiques, totes les persones tenen la mateixa oportunitat de parlar i ser escoltades. Això fomenta un ambient de respecte i igualtat, on les diferències culturals i ètniques són valorades com a riquesa.

2. Coneixement i Comprensió Mútua:

- Els participants comparteixen les seves interpretacions i experiències en relació amb els textos llegits, la qual cosa ajuda a incrementar la comprensió mútua i a trencar prejudicis. Això facilita l'aprenentatge sobre diferents perspectives culturals.

3. Respecte per la Diversitat Cultural:

- A través de la lectura i discussió de textos de diverses èpoques i cultures, els participants aprenen a apreciar la diversitat cultural i ha reconèixer les aportacions de diferents societats a la humanitat.

4. Cohesió Social:

- Les tertúlies reforcen el sentiment de comunitat i pertinença entre els participants, independentment del seu origen etnoracial o cultural. Aquesta cohesió social és clau per crear entorns inclusius i harmònics.

5. Desenvolupament de Competències Crítiques i Emocionals:

- Els participants desenvolupen habilitats de pensament crític i empatia a través del

diàleg i la reflexió sobre els textos. Aquestes competències són essencials per rebutjar actituds racistes i discriminatòries.

6. Participació de la Comunitat:

- Les Tertúlies Dialògiques impliquen sovint la participació de familiars, membres de la comunitat i altres agents externs a l'escola, fet que enriqueix l'experiència educativa i fomenta la inclusió de diferents veus i perspectives.

Activitats educatives puntuals

Algunes de les següents activitats han estat adaptades de les proposades en les guies "Guia de educació antirracista para jóvenes y adolescentes" de SOS Racismo, "El dret d'asil: totes les persones podem ser refugiades" de la Comissió Catalana d'Ajuda al Refugiat i "All Different - All Equal" del Consell d'Europa. D'altres activitats han estat pensada a partir d'altres recursos, els quals s'indiquen a continuació. Animem a consultar-los en profunditat.

Guies:

- Guia de educació antirracista para jóvenes y adolescentes: <https://sosracismogipuzkoa.org/wp-content/uploads/2022/12/Tintacora-SOSRacismo-Guia-Estudiantes-2022.pdf>
- El dret d'asil: totes les persones podem ser refugiades: https://escolesrefugi.com/wp-content/uploads/2023/10/CCAR_DRET-ASIL_Maleta_Pedagogica.pdf
- All Different - All Equal: <https://rm.coe.int/1680700aac>

Altres recursos educatius:

- Tractament distorcionat i oblidat en el currículum escolar:

- <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/133936/5/DEF%20Relatoria%20Barxiluna%20-%20currículum.pdf>
- <https://www.museuvirtualgitano.cat/>
- Mites falsos associats a la immigració:
 - https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/57/56854_1_DPLOSMITOSDELAINMIGRACION.pdf
- Diferències entre Igualtat, Equitat i Justícia:
 - <https://achievebrowncounty.org/wp-content/uploads/2021/05/EYz4uj8UwAAeAtJ.jpg>
- Treball sobre rumors:
 - <https://maldita.es/migracion/20240510/el-bulo-del-magrebi-que-recibe-1800e-con-la-ayuda-pirmi/>
 - <https://www.verificat.cat/el-grafic-viral-sobre-els-estrangers-empadronats-a-barcelona-mostra-en-realitat-el-total-del-padro/>
- Piràmide d'odi:
 - <https://www.mpd.org/noticias/global/prevencion-violencia/piramide-odio#sthash.gdFJYPXN.dpbs>

Recursos audiovisuals:

- What kind of Asian are you?: <https://www.youtube.com/watch?v=DWynJkN5HbQ>
- Map Shows How Humans Migrated Across The Globe: <https://www.youtube.com/watch?v=C-JdT6QcSbQQ>
- ¿Te atreverías a preguntar quién eres en realidad? (DNA Journey): <https://www.youtube.com/watch?v=1c3QkhV5vX0>
- Racist Glasses: <https://www.youtube.com/watch?v=cKJ006CYxdA>
- Doll Test: <https://www.youtube.com/watch?v=qGDvt4yKtiM>
- Las etiquetas son para las latas: <https://www.youtube.com/watch?v=8Lkwjpb5xgw>
- Inspirando al futuro sin estereotipos: <https://www.youtube.com/watch?v=pJvJo1mxVAE>
- La carrera del privilegio: <https://www.youtube.com/watch?v=WNHw5eVzv5U>
- Explaining privilege to children through a race: <https://www.youtube.com/watch?v=X9tqa-OuGt5A>

1) Propostes per reflexionar sobre la identitat, la inclusió i el sentiment de pertinença.

ACTIVITAT D'AULA

Reflexionar sobre la identitat personal i cultural. Preguntar-se sobre què significa ser d'un lloc concret i quines característiques presuposa això.

A nivell individual, es demanarà que cada alumne respongui a les preguntes Què significa ser d'"aquí"? És necessari haver nascut aquí per ser d'aquí? És necessari que els teus pares o avis hagin nascut aquí per que tu siguis d'aquí?

A nivell col·lectiu, es llegiran les respostes i es veuran similituds i divergències entre les respostes.

Tot seguit, es visualitzarà el vídeo "What kind of Asian are you?" i es debatrà sobre Qui és d'un lloc concret? A partir de quan s'és d'un lloc? És pot ser de diversos llocs alhora? Hi ha persones que poden considerar-se amb més motiu d'un lloc que la resta de ciutadania o tothom s'hi ha de poder

considerar amb igual legitimitat? Hi ha llocs de naixement que legitimen més que d'altres per ser considerat d'aquí? Quins altres factors hi intervenen (raça/ètnia, religió, classe social, etc.).

<https://www.youtube.com/watch?v=DWynJkN-5HbQ>

ACTIVITAT DE RECERCA 1

Preguntar-se per la història migratòria familiar. Des dels besavis fins a l'actualitat. Qui ha emigrat? Des d'on a on? Per quins motius?

A nivell individual, investigar les migracions familiars. Fer un mapa de les migracions familiars i un cronograma d'aquestes. Investigar sobre els aspectes culturals i econòmics associats als canvis residencials.

A nivell col·lectiu, observar patrons comuns i reflexionar: A què anomenem migració (buscar definició)? Quina diferència hi ha entre migrant/da, emigrant/da, immigrant/da? És el mateix ser immigrant que immigrant/da? Fins quant ets una persona migrada? La direcció de les migracions ha estat la mateixa en el darrer segle?

Tot seguit, a l'aula, visualitzar els vídeos "Map Shows How Humans Migrated Across The Globe" i "¿Te atreverías a preguntar quién eres en realidad? (DNA Journey)" i reflexionar sobre si les migracions són un fet recent o són un tret característic de l'espècie humana i com creiem que això ens afecta a com som nosaltres mateixos i la nostra família.

<https://www.youtube.com/watch?v=CJdT6QcS-bQ0>

<https://www.youtube.com/watch?v=1c3QkhV-5vX0>

ACTIVITAT DE RECERCA 2

Documentar-se sobre quins són els mites associats a les migracions. Quines són les falses creences sobre el fet migratori? Per què existeixen aquests mites? A qui beneficien?

A nivell col·lectiu, dividir l'aula en grups de treball. Cada grup haurà d'escollir un dels mites associats a les migracions que recull el llibre de Hein de Haas "Los mitos de la inmigración", el documentarà i l'explicarà a classe.

https://proassetspdl.com.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/57/56854_1_DPL0S-MITOSDELA INMIGRACION.pdf

2) Propostes per reflexionar sobre els estereotips

ACTIVITAT D'AULA

Estereotips culturals:

A nivell col·lectiu, visualitzar a classe el vídeo Racist Glasses: <https://www.youtube.com/watch?v=cKJ006CYxdA>

Debatre sobre quins són els estereotips que hi ha sobre diverses cultures. Què defineix la nostra cultura? Quines similituds i diferències té amb d'altres? Com valorem la nostra cultura? Com valorem altres cultures? Les cultures evolucionen o són elements fixes i immutables en el temps?

Com ens afecten els estereotips?

A nivell individual, es repartirà uns fulls amb algunes definicions: "professional que practica la medicina", "persona de gran capacitat física, força, agilitat, o resistència, que practica professionalment un esport", "persona que forma part d'un cos organitzat per a prevenir i extingir incendis i per a dur a terme diverses tasques de salva-

ment”, “persona provinent d’un país estranger o d’una altra regió per establir-se”, “persona que es dedica a la ciència o a la recerca científica”, “persona mancada del necessari per a viure”, “persona que es dedica a la música” i, sense tenir cap mena d’informació, es respondran preguntes relatives al seu nom, edat, lloc de naixement, gènere, orientació sexual, raça/ètnia, nivell d’estudis, etc.

A nivell col·lectiu, es visualitzà a classe els vídeos “Las etiquetas son para las latas” i “Inspirando al futuro sin estereotipos”

<https://www.youtube.com/watch?v=8Lkwjpb5xgw>

<https://www.youtube.com/watch?v=pJv-Jo1mxVAE>

Seguidament, es posarà en comú les respostes per veure si hi ha patrons associats i es debatrà com ens afecten els estereotips en les nostres valoracions.

Finalment es visualitzarà el vídeo “Doll Test” i es donarà peu a un debat sobre com el racisme afecta l’autopercepció que tenim de nosaltres mateixos.

<https://www.youtube.com/watch?v=qGDvt4yK-TiM>

ACTIVITAT DE RECERCA 1

Valorar com s’ensenya l’islam, el món àrab i l’al-Àndalus als llibres de text escolars.

Preguntar-se per com reproduïm estereotips culturals? L’escola també participa en la reproducció d’estereotips culturals? Hi ha cultures que han estat considerades contraposició a la nostra? Encara succeeix?

A nivell col·lectiu, investigar com es recull l’islam i l’al-Àndalus en els llibres de text. Reflexionar so-

bre els valors associats a termes com, per exemple, conquesta, ocupació i reconquesta. Com es valora el llegat cultural, científic, mèdic, literari, filosòfic i arquitectònic de l’al-Àndalus?

Recurs:

- “Barxiluna. (Des)memòria del passat i present islàmic a les diferents dimensions del currículum”. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/133936/5/DEF%20Relatoria%20Barxiluna%20-%20curriculum.pdf>

ACTIVITAT DE RECERCA 2

Reflexionar sobre la història oculta de casa nostra. Preguntar-se sobre quins altres continguts es deixen d’explicar als currículums escolars.

Per exemple, què en sabem del Poble Gitano? Quants segles fa que viuen a Catalunya? Com a estat la seva existència a Catalunya? Han estat perseguits, discriminats, assassinats i empresonats pel sol fet de ser gitano i gitanes?

Visitar la pàgina del Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya: <https://www.museuvirtualgitano.cat/> i investigar sobre la història de la població gitana a Catalunya.

Recurs:

- Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya: <https://www.museuvirtualgitano.cat/>

3) Propostes per reflexionar sobre els rumors

ACTIVITAT D’AULA

Reflexionar sobre què són i com es propaguen els rumors. Preguntar-se sobre la propagació de rumors i les estratègies per combatre’ls.

A nivell col·lectiu es visitaran les següents pàgines web de verificació de rumors i s'analitzaran els casos que es presenten:

- <https://maldita.es/migracion/20240510/el-bulo-del-magrebi-que-recibe-1800e-con-la-ayuda-pirmi/>
- <https://www.verificat.cat/el-grafic-viral-sobre-els-estrangers-empadronats-a-barcelona-mostra-en-realitat-el-total-del-padro/>

Respondre a les següents preguntes: Com es presenten les persones immigrades? Creus que aquesta imatge és certa o que està distorsionada? Creus que actualment els rumors es propaguen amb major intensitat? Com creus que caldria combatre'ls? Com t'informes sobre l'actualitat? A on buscaries informació per verificar si una informació és certa o és un estereotip?

4) Propostes per reflexionar sobre els privilegis i la jerarquitzaació social

ACTIVITAT D'AULA 1

Els i les estudiants s'asseuran als seus llocs habituals. Es col·locarà el cubell d'escombraries al capdavant de l'aula. Cadascú agafarà un tros de paper de la mateixa mida, escriurà el seu nom i en farà una bola. Sense moure's del lloc hauran d'intentar encertar la bola de paper al cubell sense aixecar-se de la seva cadira. Les persones assegudes al fons tindran més dificultats per aconseguir-ho i, segurament, expressaran el seu desacord. La majoria dels qui estan asseguts al davant aconseguiran el seu objectiu, mentre que només uns quants dels del fons encertaran la bola a la galleda.

Seguidament, s'agafaran les boles que han encistellat i es llegirà el nom dels guanyadors. Els

que hagin encertat passaran de ronda. Els que no, seran eliminats. I així successivament.

Finalment es comentarà sobre què si el joc els ha semblat just o injust i per què.

ACTIVITAT D'AULA 2

A nivell col·lectiu, reflexionar sobre els conceptes de Desigualtat, Igualtat, Equitat i Justícia, a partir de la imatge següent:

<https://achievethebrowncounty.org/wp-content/uploads/2021/05/EYz4uj8UwAAeAtJ.jpg>

Debatre a partir de les següents preguntes: És just donar el mateix a tothom per igual? O el que realment és just és fer el necessari per garantir la igualtat d'accès i de resultats? Creieu que a casa nostra el sistema és just? I a nivell global?

ACTIVITAT DE RECERCA

Documentar-se sobre quines correlacions existeixen entre, per exemple, classe social i accés a la universitat, barris de la ciutat on vius i esperança de vida, barris de la ciutat on vius i taxa d'atur, origen/nacionalitat i resultat acadèmic, etc.

Buscar dades oficials, seleccionar gràfics explicatius i exposar a l'aula quines són les relacions existents i quines les causes que es d'aquestes.

Seguidament es visualitzaran el vídeo "La carrera del privilegio": <https://www.youtube.com/watch?v=WNHw5eVzv5U> per entendre les desigualtats invisibilitzades de partida

Finalment es debatrà conjuntament sobre la relació existent entre estereotips, prejudicis, rumors, discriminacions, violència, etc., a partir de la piràmide d'odi:

<https://www.mpd.org/noticias/global/preven-cion-violencia/piramide-odio#sthash.gdFJYPXN.dpbs>

7. BIBLIOGRAFIA

- Ackermann, R. R., Mackay, A., & Arnold, M. L. (2016). The Hybrid Origin of "Modern" Humans. *Evolutionary Biology-New York*, 43(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11692-015-9348-1>
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, N., & Gordon, P. E. (2019). *The Authoritarian Personality*. Verso.
- Allen, T. W. (2012). *Racial oppression and social control* (2. ed). Verso.
- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed). Addison-Wesley Pub. Co.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Archer, L., Francis, B., Miller, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Mazonod, A., Pepper, D., & Travers, M. (2018). The symbolic violence of setting: A Bourdieusian analysis of mixed methods data on secondary students' views about setting. *British Educational Research Journal*, 44(1), 119-140. <https://doi.org/10.1002/berj.3321>
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aymerich Balagueró, R., Lloró, J. M., & Roca i Casas, E. (2011). *Junts a l'aula?: Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya* (1ª ed). Fundació Jaume Bofill.
- Balibar, É., Wallerstein, I. M., & Balibar, É. (2011). *Race, nation, class: Ambiguous identities* (1. publ., [repr.]). Verso Publ.
- Barker, M. (1981). *The new racism: Conservatives and the ideology of the tribe*. Junction Books.
- Bayona, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 2020, Vol. 78, Num. 1.
- Bayona, J., & Domingo i Valls, A. (2018). *El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: Més que una assignatura pendent*.
- Bayona, J., & Domingo i Valls, A. (2021). La continuidad en el aula: El caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 2021, Vol. 89, p. 123-141.
- Bayona-i-Carrasco, J., & Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 47, 3-34.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1969). *Teaching disadvantaged children in the preschool* ([5th print.]). Prentice-Hall.
- Berliner, D. C. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 115(12), 1-26. <https://doi.org/10.1177/016146811311501203>
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99743606001>
- Bernardi, F., Garrido, L., & Miyar, M. (2011). The recent fast upsurge of immigrants in Spain and their employment patterns and occupational

- attainment. *International Migration*, 49(1), 148–187.
- Blumer, H. (1958). Race Prejudice as a Sense of Group Position. *The Pacific Sociological Review*, 1(1), 3–7. <https://doi.org/10.2307/1388607>
- Böhlmark, A. (2008). Age at immigration and school performance: A siblings analysis using swedish register data. *Labour Economics*, 15(6), 1366–1387. <https://doi.org/10.1016/j.labecon.2007.12.004>
- Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A., & Castel, J. L. (2015). Equitat i resultats educatius a Catalunya. *Fundació Jaume Bofill*, 60.
- Bonilla-Silva, E. (1999). The Essential Social Fact of Race. *American Sociological Review*, 64(6), 899–906. <https://doi.org/10.1177/000312249906400609>
- Bonilla-Silva, E. (2018). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (Fifth edition). Rowman & Littlefield.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. ERIC.
- Borràs-Batalla, M., & Macías-Aranda, F. (2023). *Condiciones de habitabilidad de la población gitana en España. Informe Final*. Kamira.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social* (1a edición argentina). Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bretones, E., & Marata, P. S. (2021). *PARLEM-NE! Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: Recerca col.laborativa per a una acció educativa innovadora*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34741.60641>
- Brubaker, R. (2006). *Ethnicity without groups* (1. Harvard Univ. Press paperback ed). Harvard University Press.
- Cachón Rodríguez, L. (2003). La inmigración en España: Los desafíos de la construcción de una nueva sociedad. *Migraciones (Madrid)*, 14, 219–304.
- Calero, J., Choi, Á., & Waisgrais, S. (2010). *Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006*.
- Calvet, N. L., & Caveró, O. B. (2016). La mediación gitana: Herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 99–110.
- Campos, R. (2016). Autoritarismo y eugenesia punitiva: Higiene racial y nacionalcatolicismo en el franquismo, 1936-1945. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 23(suppl 1), 131–148. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702016000500008>
- Carr, Paul R., & Lundh, D. E. (2009). Antiracist Education. In E. Provenzo & A. Provenzo, *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963992.n28>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? *Anuario CIDOB de La Inmigración*, 2018, 212–236.

- <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., Ponferrada Arteaga, M., Ballestín González, B., & Bertran, M. (2007). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. *EMI-GRA Working Papers*, 126, 0001–0026.
- Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., Ponferrada Arteaga, M., Ballestín González, B., & Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. *EMI-GRA Working Papers*, 126, 0001–0026.
- Carrasco, S., Ruiz-Haro, I., & Bereményi, B.-Á. (2018). No bridges to re-engagement?: Exploring compensatory measures for early school leavers in Catalonia (Spain) from a qualitative approach. In *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 185–198). Routledge.
- Castejón, A., & Pàmies Rovira, J. (2018). Los agrupamientos escolares: Expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49–64. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.004>
- CEDRE. (2021). *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020*. Ministerio de Igualdad.
- Choi de Mendizábal, Á., & Calero Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Cleminson, R. (2019). “Per la conservació de la raça catalana”: The Catalan Eugenics Society (1935–1937). *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 25(1), 11–33. <https://doi.org/10.1080/14701847.2019.1579493>
- Collins, P. H. (1991). *Black feminist thought: Knowledge, Consciousness, and the politics of empowerment* (Repr. d. Ausg. von 1990). Routledge.
- Defensor del Pueblo. (2020). *La contribución de la inmigración a la economía española*. (Volumen II; Informe Anual 2019). Defensor del Pueblo.
- Domingo i Valls, A. (2012). Immigració i política demogràfica a l'obra de Josep Antoni Vandellós. *Treballs de La Societat Catalana de Geografia*, 9–26.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2000). Aversive Racism and Selection Decisions: 1989 and 1999. *Psychological Science*, 11(4), 315–319. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00262>
- El Mouali Samadi, F. (2021). *Mares d'origen marroquí a Catalunya: Entre les experiències personals i els processos d'acompanyament a l'escolarització dels fills i filles*.
- Escuredo Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Sage Publications.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *Second European Union minorities and discrimination survey: Being black in the EU*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/791339>
- Fanon, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. Txalaparta.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (A. Useros Martín, Trans.). Ediciones Akal, S.A.
- Fernández, C., & Ortega, C. (2008). Labor market assimilation of immigrants in Spain: Employment at the expense of bad job-matches? *Spa-*

- nish Economic Review, 10(2), 83–107. <https://doi.org/10.1007/s10108-007-9032-4>
- Fernández-Mellizo, M., & Martínez-García, J. S. (2017). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 267–287. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>
- Ferrer-Esteban, G. (2019). Mesures i suports d'atenció a les necessitats educatives i diversificació curricular: Què funciona per millorar els aprenentatges i reduir l'abandonament? *Què Funciona En Educació*, 15.
- Fitó, A. (2021). *Discriminació a la carta: Exclúsio per motius ètnics del mercat de lloguer d'habitatge de Barcelona*.
- Fitó, A., Espinach, X., Gras, R., & Ramos, J. (2020). La Clau pot ser un nom: Detecció d'evidències de discriminació en l'accés al mercat de lloguer d'habitatge a Barcelona. *Ajuntament de Barcelona*.
- Flecha García, R., & Puigvert, L. (1998). *Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales*.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (S. Horvath, Trans.). Paidós.
- Gallardo Rodríguez, C. (2018). *Persones immigrants i discriminació en el dret a l'habitatge a Barcelona. Propostes del Consell Municipal d'Immigració*.
- García, A., & Buch, E. (2020). Es lloga? Racisme i xenofòbia en el mercat de lloguer. *Provivienda*.
- García Gracia, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: Luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*.
- García Yeste, C., Morlà Folch, T., & Ionescu, V. (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterranean School Through Family Education. *Frontiers in Education*, 3, 79. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00079>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 8(1), 71–85.
- Garrido Medina, L., & Cebolla Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Presupuesto y Gasto Público*, 4(61), 159–176.
- Geddes, A. (2004). Britain, France, and EU Anti-Discrimination Policy: The Emergence of an EU Policy Paradigm. *West European Politics*, 27(2), 334–353. <https://doi.org/10.1080/0140238042000214937>
- Gibson, M. A. (1994). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school* (3. print., 1. publ. 1988). Cornell Univ. Pr.
- Gil-Hernández, C. J., & Gracia, P. (2018). Adolescents' educational aspirations and ethnic background: The case of students of African and Latin American migrant origins in Spain. *Demographic Research*, 38, 577–618. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2018.38.23>
- Goldberg, D. T. (2006). Racial europeanization. *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331–364.

- Gómez Alfaro, A. (2010). *Escritos sobre gitanos*. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- González Motos, S. (2020). Són efectius els programes de lluita contra l'absentisme escolar? *Fundació Jaume Bofill*.
- Grañeras Pastrana, M., & Parras Laguna, A. (2010). *Gitanos: De los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro* (Vol. 6). Ministerio de Educación.
- Grosfoguel, R. (2004). Race and ethnicity or racialized ethnicities? Identities within global coloniality. *Ethnicities*, 4(3), 315–336.
- Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: Una visión descolonial. *Pléyade (Santiago)*, 21, 29–47. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- Hall, S. (1980). *Race, articulation, and societies structure in domination in sociological theories: Race and colonialism*.
- Hall, S. (2021). "In but Not of Europe": Europe and Its Myths [2002/2003]. In *Selected Writings on Race and Difference* (pp. 374–385). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9781478021223-023>
- Hancock, A.-M. (2007). Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. *Politics & Gender*, 3(02). <https://doi.org/10.1017/S1743923X07000062>
- Helakorpi, J., Holm, G., & Liu, X. (2023). Education of Pupils with Migrant Backgrounds: A Systemic Failure in the Finnish System? In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (Eds.), *Finland's Famous Education System* (pp. 319–333). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_20
- Hernández Franco, J. (2011). *Sangre limpia, sangre española: El debate de los estatutos de limpieza, siglos xv-xvii*. Cátedra.
- Hirschman, C. (2004). The Origins and Demise of the Concept of Race. *Population and Development Review*, 30(3), 385–415. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2004.00021.x>
- hooks, bell. (2015). *Ain't I a woman: Black women and feminism* (First published). Routledge.
- Hudson, N. (Ed.). (2022). *A Cultural History of Race in the Reformation and Enlightenment* (1st ed.). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350067523>
- Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing Ability Groups in the Secondary School: Issues in practice. *School Leadership & Management*, 22(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/1363243022000007737>
- Jackson, B. (2012). *Streaming (RLE Edu L Sociology of Education)* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203128343>
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an antiracist*. One World.
- Kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 414–431. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.3.414>
- Kishimoto, K. (2018). Anti-racist pedagogy: From faculty's self-reflection to organizing within and beyond the classroom. *Race Ethnicity and Education*, 21(4), 540–554. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248824>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers.

- Lentin, A. (2008). Europe and the Silence about Race. *European Journal of Social Theory*, 11(4), 487–503. <https://doi.org/10.1177/1368431008097008>
- Lentin, A. (2020). *Why race still matters*. Polity Press.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Raza y cultura*. Cátedra.
- Lewontin, R. C., Rose, S., & Kamin, L. J. (1984). *Not in our genes: Biology, ideology, and human nature*.
- Llevot Calvet, N., & Sarramona, J. (2004). *Els Mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Pagès.
- Lorde, A. (2018). *The master's tools will never dismantle the master's house*. Penguin Books.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Macías-Aranda, F., Sordé-Martí, T., Amador-López, J., & Simon, A. A. (2019). Moving Towards Roma Inclusion in Spain Through Successful Educational Actions. In A. Óhidy & K. R. Forray (Eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe* (pp. 139–162). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-263-820191012>
- Macías-Aranda, F., Valls Carol, R., González García, J., & García Espinel, T. (2020). Del gueto a la universidad: El impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. In A. Arellano & M. Á. Sotés (Eds.), *Juventud gitana: Retos educativos en la transición a la vida adulta* (pp. 65–118). Graó.
- Martínez de Pisón, J. (2017). El debate abolicionista en el primer liberalismo español. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía Del Derecho*, 0(35), 90–115. <https://doi.org/10.7203/CEFD.35.9434>
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (2003). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass* (10. print). Harvard Univ. Press.
- McConahay, J. B. (1986). *Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale*.
- McConahay, J. B., Hardee, B. B., & Batts, V. (1981). Has Racism Declined in America?: It Depends on Who is Asking and What is Asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25(4), 563–579. <https://doi.org/10.1177/002200278102500401>
- McConahay, J. B., & Hough, J. C. (1976). Symbolic Racism. *Journal of Social Issues*, 32(2), 23–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1976.tb02493.x>
- McLanahan, S., Tach, L., & Schneider, D. (2013). The Causal Effects of Father Absence. *Annual Review of Sociology*, 39(1), 399–427. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145704>
- Mignolo, W. (2003). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, & Colonization, 2nd Edition*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8739>
- Mills, C. (2007). White ignorance. *Race and Epistemologies of Ignorance*, 247, 26–31.
- Miño, R., & Lozano, P. (2022). El Decret d'educació inclusiva: Aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa. In *Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 12–52).
- Müller-Wille, S. (2014). Linnaeus and the Four Corners of the World. In K. A. Coles, R. Bauer, Z. Nunes, & C. L. Peterson (Eds.), *The Cultural Politics of Blood, 1500–1900* (pp. 191–209). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137338211_10

- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 11(1), 37. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.110129>
- Narciso, L. (2022). Els agrupaments escolars: Impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves. In *Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 173–216).
- Narciso, L., & Carrasco, S. (2021). West African boys and early school leaving: Persistence as counternarrative (*Chicos negroafricanos y abandono escolar: la persistencia como contra-narrativa*). *Culture and Education*, 33(4), 651–676. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974219>
- Nerín, G. (2015). *Traficants d'ànimes: Els negrers espanyols a l'Àfrica*. Grupo Planeta Spain.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed). Yale University Press.
- OECD. (2019). *International Migration Outlook 2019*. OECD. <https://doi.org/10.1787/c3e35eec-en>
- Ore, T. E. (2011). *The social construction of difference and inequality: Race, class, gender, and sexuality* (5th ed). McGraw-Hill.
- Pàmies Rovira, J. (2011). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>
- Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares: Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*.
- Pàmies Rovira, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco Pons, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase y origen en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 487. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Paniagua, A. (2017). De la Diversidad a la Construcción de las Necesidades Educativas en las Aulas de Primaria: Un Análisis Interseccional desde el Caso español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 21–34.
- PISA. (2020). *PISA 2018 la organización escolar: Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ponferrada, M. P. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69–83.
- Purcet Gregori, A. (2022). Racismo científico y modelo colonial en el primer franquismo: Guinea Ecuatorial. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 118(2), 255–282. <https://doi.org/10.55509/ayer/118-2020-10>
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411–451.
- Rodrigo, M., & Chaviano, L. (2017). *Negreros y esclavos. Barcelona y la esclavitud atlántica (siglos XVI-XIX)*. Icaria.
- Rodríguez-García, D. (2022). The Persistence of Racial Constructs in Spain: Bringing Race and

- Colorblindness into the Debate on Interculturalism. *Social Sciences*, 11(1), 13. <https://doi.org/10.3390/socsci11010013>
- Rodríguez-García, D., Habimana Jordana, T., & Rodríguez Reche, C. (2021). "Tú, como eres negra, harás de lobo". El debate pendiente sobre la cuestión de la raza en España. *Perifèria. Revista d'investigació i Formació En Antropologia*, 26(1), 29–55. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.833>
- Rodríguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Vieites Casado, M., & Ruiz-Eugenio, L. (2022). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: A Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235–254. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>
- Roth, W. D. (2016). The multiple dimensions of race. *Ethnic and Racial Studies*, 39(8), 1310–1338. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1140793>
- Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A., & Padros, M. (2022). Dialogic literary gatherings in out-of-home care to overcome educational inequalities by improving school academic performance. *Children and Youth Services Review*, 133, 106368. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106368>
- Salicrú, R. (2017). De quan els esclaus no eren (només) negres africans: A l'entorn de l'esclavitud i del tràfic d'esclaus a la Mediterrània tardomedieval des de l'observatori barceloní. *Drassana: Revista Del Museu Marítim*, 25, 52–65.
- Schaare, D., Abenavoli, L., & Boccuto, L. (2023). Race: How the Post-Genomic Era Has Unmasked a Misconception Promoted by Healthcare. *Medicina*, 59(5), 861. <https://doi.org/10.3390/medicina59050861>
- Schnapper, D. (2001). Race: History of the Concept. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 12700–12703). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00140-6>
- Sears, D. O. (1988). Symbolic Racism. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating Racism* (pp. 53–84). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0818-6_4
- Sordé Martí, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*.
- SOS RACISMO. (2015). *Puertas que se cierran. Testing sobre discriminación a la población inmigrante en el acceso a la vivienda de alquiler*.
- Stanton-Salazar, R. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1–41. <https://doi.org/10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k>
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066–1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Stolcke, V. (2000). *Cultural Fundamentalism*.
- Sullivan, S., & Tuana, N. (Eds.). (2007). *Race and epistemologies of ignorance*. State University of New York Press.
- Taguieff, P.-A. (2001). *The force of prejudice: On racism and its doubles*. University of Minnesota Press.
- Tarabini, A. (2017). L'escola no és per a tu. *El Rol Dels Centres Educatius En l'abandonament*

- Escolar*. Extraído de https://Www.Fbofill.Cat/Sites/Default/Files/IB_65_abandonamientos-colar_WEB.Pdf.
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153–175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019). ¿Qué conocimientos para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880–908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60–73.
- Vázquez García, F. (2009). *La invención del racismo: Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*. Akal Ediciones.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wacquant, L. (2010). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality* (Reprinted). Polity Press.
- Walton, F. C., & Caliendo, S. M. (2010). *Origins of the concept of Race*. 29–37. <https://doi.org/10.4324/9780203836866-8>
- Wekker, G. (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw6fs>
- Wong, W. I., Shi, S. Y., & Yeung, S. P. (2023). Girls Are Better Students but Boys Will Be More Successful at Work: Discordance Between Academic and Career Gender Stereotypes in Middle Childhood. *Archives of Sexual Behavior*, 52(3), 1105–1121. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02523-0>
- Yudell, M., Roberts, D., DeSalle, R., & Tishkoff, S. (2016). Taking race out of human genetics. *Science*, 351(6273), 564–565. <https://doi.org/10.1126/science.aac4951>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: Addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138–151.

